CARL ROGERS

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

CARL ROGERS

Fred Zimring

Tradução e organização
Marcos Antônio Lorieri

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

CARL ROGERS[1]
(1902-1987)

Fred Zimring [2]

Carl Rogers foi um dos mais eminentes psicólogos americanos de sua geração. Tinha uma concepção pouco comum da natureza humana, a partir da qual elaborou uma psicoterapia original, que lhe proporcionou uma visão muito própria da educação.

Uma contradição marca sua carreira: suas qualidades pessoais e sua competência em matéria de psicologia são amplamente reconhecidas e é citado por numerosos estudos como um dos psicólogos americanos dos mais influentes. Entretanto, seu procedimento terapêutico provocou muitas controvérsias.

Seu método correspondia à ideia que ele tinha da natureza humana. Considerava que cada pessoa possui a capacidade de se autoatualizar, a qual, uma vez liberada, lhe permitiria resolver seus problemas. O terapeuta, segundo ele, mais do que agir como um especialista que compreende o problema e decide sobre a maneira de resolvê-lo, deve liberar o potencial que o paciente possui para resolver, por si mesmo, seus problemas. Rogers prefere utilizar a palavra "cliente", em vez de paciente.

---

[1] Este perfil foi publicado em *Perspectives*: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 24, n. 3-4, pp. 429-442, 1994.

[2] Fred Zimring (EUA) é doutor pela Universidade de Chicago e, em 1958, trabalhou com Carl Rogers no Centro de Aconselhamento Psicológico. Foi professor na Universidade de Chicago até 1979, antes de ligar-se ao Departamento de Psicologia da Case Western Reserve University. Fred Zimring interessou-se, no plano teórico, pelos efeitos da terapia centrada no cliente e, em matéria de pesquisa, pelo o impacto no plano cognitivo da descrição dos sentimentos. É corredator chefe de *Person-Centered Journal,* revista consagrada à aproximação terapêutica centrada sobre o cliente.

É uma concepção de terapia que não poderia deixar de suscitar controvérsia porque ela caminhava no sentido contrário da ideia, geralmente disseminada no seio da profissão, segunda a qual o paciente, ou o cliente, necessita de um especialista para resolver seus problemas.

Esta é a mesma concepção de natureza humana que inspirou seus escritos sobre a educação, nos quais afirma que o aluno tem motivações e entusiasmos que o professor deve liberar e favorecer.

Talvez se compreenda melhor o pensamento de Rogers se se levar em conta que ele nasceu em uma família do Meio Oeste americano, onde os valores rurais eram sobremaneira prezados. Alguns desses valores, que apontam a iniciativa como vetor da autonomia, fizeram nascer em Rogers a convicção de que o indivíduo agirá sempre para o seu próprio bem se ele não for obrigado a se conformar a alguma aprendizagem determinada pela sociedade. A experiência adquirida por Rogers no meio rural o convencera sobre o vigor e sobre o caráter inelutável do crescimento, ou da germinação, dos elementos naturais.

No plano intelectual, sua formação foi dominada pelo empirismo de John Dewey e pelos princípios teológicos do liberalismo protestante defendidos, especialmente, por Paul Tillich que enfatizava a dimensão interior da experiência religiosa.

O interesse de Rogers pela natureza e pelo fenômeno do crescimento, jamais desmentido ao longo de sua existência, levou-o a realizar estudos de agronomia na Universidade de Wisconsin, onde permaneceu por vários anos antes de descobrir sua vocação religiosa. Em 1924, ingressa no seminário de teologia da "Union" (Union Theological Seminary), onde, após dois anos de estudos, percebe que lhe seria impossível atuar em um domínio no qual lhe seria exigida adesão a uma doutrina religiosa específica. Foi, então, que ele se agregou ao centro de formação pedagógica da Universidade de Colúmbia, onde foi fortemente influenciado pelos ensina-

mentos de William H. Kilpatrick nas áreas da educação e da filosofia da educação e onde descobriu as teses de John Dewey, que fazem da experiência a base da aprendizagem.

Rogers torna-se especialista em psicologia clínica e, notadamente, em terapia infantil, profissão que exerceu durante doze anos na Rochester Child Guidance Clinic.

Após ter praticado, num primeiro momento, métodos tradicionais, começou, já no final de sua permanência em Rochester, a recolocar em questão as práticas autoritárias que vigoravam em matéria de diagnóstico e de tratamento, adquirindo, pouco a pouco, a convicção de que seus clientes sabiam melhor do que ele o que era importante e que se poderia recorrer para definir sua evolução pós-terapêutica.

Em 1940, Rogers trocou Rochester pela Universidade do Estado de Ohio. Toma consciência, então, que havia elaborado uma nova concepção da psicoterapia, que é apresentada no *Counselling and Psychotherapy* (1942). Desde sua instalação na universidade, ele atribuiu um espaço mais importante à experiência na sua prática de ensinar, solicitando aos estudantes que determinassem a orientação e o conteúdo dos cursos. Tornou-se membro da Universidade de Chicago em 1945 e, cada vez mais consciente da originalidade de sua concepção da terapia, publicou, em 1951, uma obra intitulada *Client-Centered Therapy*. No capítulo consagrado ao "ensino centrado no estudante", estabeleceu um paralelo entre a evolução de sua concepção de ensino e suas ideias relativas à psicoterapia. Esta evolução o havia conduzido fortemente, a partir de uma posição de "não-diretividade", a privilegiar as atitudes em relação às técnicas.

O primeiro princípio que ele enuncia neste capítulo é o seguinte: "Não podemos inculcar diretamente em outrem um saber ou uma conduta; o que podemos é facilitar sua aprendizagem."

Segundo ele, o papel do mestre deve ser o de criar uma atmosfera favorável ao processo de ensino, o de tornar os objetivos tão explícitos quanto possível e o de ser sempre um recurso para os alunos.

As condições essenciais

Carl Rogers expôs, em 1957, o essencial de suas ideias em matéria de psicoterapia em um artigo intitulado *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change* e estendeu, em seguida, suas ideias para a educação.

Entre as seis condições enunciadas, três são essenciais. Uma, entre elas estipula que "[...] o terapeuta deve vivenciar bem sua relação com o paciente e nela estar perfeitamente integrado." A noção de 'congruência' do terapeuta, isto é, o fato de ele ser verdadeiramente ele mesmo, o que denomina também sinceridade ou autenticidade do terapeuta, remete à consciência que ele pode ter do modo como vivencia a relação com o paciente, ou cliente, e de sua atitude em relação ao mesmo. Esta condição supõe que ele esteja disposto a discutir sobre sua experiência de vida se ela for um obstáculo para a realização das duas outras condições essenciais.

A segunda condição é que "o terapeuta demonstre respeito incondicional em relação ao cliente". Rogers torna claro que: "à medida que o terapeuta aceita com confiança e compreensão todas as facetas da experiência de seu cliente como elementos integrantes de sua personalidade, ele experimentará, a seu respeito, um sentimento de respeito incondicional."

A última das condições essenciais é que o "terapeuta deve demonstrar compreensão empática no tocante ao sistema interno de referências de seu cliente, isto é, uma compreensão em relação à pessoa e não em relação ao assunto, e esforçar-se por lhe comunicar este sentimento".

Conforme acentua Rogers: "Sentir o universo particular do cliente como se fosse o seu próprio universo sem, porém, jamais esquecer a restrição implicada no ´como se´, e isto é a empatia, e ela parece indispensável à terapia". Convém sublinhar que, para Rogers, estas condições são ao mesmo tempo necessárias e suficientes, e aquilo que não é necessário deveria ser anotado.

Além das condições citadas acima, nada mais importa verdadeiramente aos seus olhos. O terapeuta não tem que compreender a personalidade nem os problemas de seu cliente além daquilo que deve guiá-lo na busca da solução dos seus problemas. Basta que ele seja sincero e aceite o cliente sem reservas, demonstrando compreensão e sensibilidade em relação a ele.

No artigo *Significant Learning in Therapy and in Education,* de 1959, Rogers apontou um conjunto de condições aplicáveis à educação, análogas às que havia enunciado para a psicoterapia, que apresentou da seguinte forma: não pode ocorrer verdadeira aprendizagem a não ser à medida que o aluno trabalhe sobre problemas que são reais para ele; tal aprendizagem não pode ser facilitada se quem ensina não for autêntico e sincero.

Por fim, ele diz:

> O professor que for capaz de acolher e de aceitar os alunos com calor, de testemunhar-lhes uma estima sem reserva, e de partilhar com compreensão e sinceridade os sentimentos de temor, de expectativa e de desânimo que eles experimentam quando de seu primeiro contato com os novos materiais, este professor contribuirá amplamente para criar as condições de uma aprendizagem autêntica e verdadeira.

Depois de 12 anos na Universidade de Chicago, Rogers retornou à Universidade de Wisconsin, que ele havia deixado em 1963, despedindo-se definitivamente do ensino superior. Trabalhou em seguida, até a sua morte, em 1987, em institutos privados: primeiro no Western Sciences Behavioral Institute e, depois, no Center for the Studies of the Person.

Foi no decorrer deste período que seus escritos, particularmente a obra *Freedom to Learn,* publicada em 1969, começaram a refletir seu interesse pelo conjunto dos problemas da educação. Nesta obra, que foi objeto de uma segunda edição revisada, com o título *Freedom to Learn for the 80s* (1983), Rogers privilegia a busca do saber como processo. Devido à evolução constante do contexto no qual vivemos, nós somos, ele escreveu:

> [...] confrontados, no domínio da educação, com uma situação totalmente inédita na qual, se queremos sobreviver, o objetivo da educação deve ser o de facilitar o progresso e a prendizagem. Apenas poderá ser considerado educado quem aprendeu a evoluir e a adaptar-se, quem tomou consciência de que nenhum saber é definitivamente adquirido e que somente o processo de formação permanente pode servir de fundamento para o sentimento de segurança. A capacidade de evolução, que passa pela prioridade concedida ao processo em relação ao saber estático, é o único objetivo razoável que se possa indicar para a educação no mundo moderno (p. 104).

Em seguida aponta seus objetivos nos seguintes termos:

> Para mim, facilitar a aprendizagem é o objetivo essencial da educação, a melhor maneira de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo que aprende e de aprender ao mesmo tempo a viver como indivíduos. Eu vejo o processo que permite facilitar a aprendizagem como uma função capaz de levar a respostas construtivas, provisórias e evolutivas para certas interrogações muitíssimo importantes que assaltam os homens hoje (p. 105).

Mais adiante, explica como atingir este objetivo:

> Nós sabemos que colocar em prática este tipo de aprendizagem não depende das qualidades pedagógicas do formador, nem de seu saber num domínio particular e nem muito menos do cumprimento do programa de estudos que ele fixou. Ela não depende nem de sua maneira de utilizar recursos audiovisuais, nem do recurso à instrução programada, nem da qualidade de seus cursos e muito menos do número de livros utilizados, ainda que estes diversos elementos possam, numa ocasião ou outra, serem muito úteis. Não: uma verdadeira aprendizagem é condicionada pela presença de certas atitudes positivas na relação pessoal que se instaura entre aquele que "facilita" a aprendizagem e aquele que aprende (pp. 105-106).

A primeira das três atitudes (trata-se das três condições essenciais mencionadas anteriormente, aplicadas à educação) é o "caráter verdadeiro" de quem facilita o processo de aprendizagem, qualidade que Rogers define assim:

> Entre as atitudes positivas essenciais, a mais importante é sem dúvida o caráter verdadeiro, ou a autenticidade. O trabalho será tanto mais eficaz quando se tratar de uma pessoa sincera e autêntica, que se

assuma tal como ela é e que estabeleça com o aluno uma relação verdadeira sem buscar dissimular a si mesma por trás de uma fachada. Eu entendo, além disso, que os sentimentos presentes na situação em que esta pessoa realiza a experiência lhe são acessíveis e que são acessíveis à sua consciência; que ela é capaz de vivê-los, de identificar-se com eles e, eventualmente, de comunicá-los. Isto significa que ela instaurará um diálogo direto com o aluno sobre a base de uma relação de pessoa a pessoa, que é ela mesma, sem subterfúgio nem censura. O que sugiro, nesta perspectiva, é que o formador seja verdadeiro em sua relação com os alunos. Ele pode demonstrar entusiasmo, cansaço, interessar-se por eles, ficar nervoso (ou encolerizado), mostrar-se compreensivo e acolhedor. Assumindo estes sentimentos como próprios, como seus, não terá necessidade de impô-los aos alunos. Poderá apreciar ou detestar o trabalho de algum deles sem que isto implique que este aluno, ou seu trabalho, seja objetivamente bom ou ruim. O professor apenas exprimirá, no tocante a este trabalho, um sentimento que ele experimenta pessoalmente. Ele se mostrará assim, para seus alunos, como uma pessoa autêntica e não a expressão desencarnada de um programa que ele os faz estudar ou como um vetor estéril de transmissão de conhecimentos de uma geração para outra (p. 106).

Valorização, aceitação e confiança constituem um segundo grupo de atitudes positivas que Rogers descreve nestes termos:

> Naqueles que são excelentes para facilitar a aprendizagem, nota-se outra atitude que tenho observado e que já experimentei pessoalmente, mas que é difícil de designar com uma única palavra; proponho, portanto, várias. Trata-se, penso eu, de valorizar aquele que aprende, os seus sentimentos, as suas opiniões, sua pessoa. Trata-se de lhe demonstrar uma atenção afável sem que seja possessiva. Trata-se de aceitar o outro como uma pessoa distinta, dotada de qualidades próprias. Trata-se de uma verdadeira confiança, da convicção íntima de que esta outra pessoa é digna de confiança. Seja qual for o nome que se dê a esta atitude – valorização, aceitação ou confiança, por exemplo – ela se manifesta de formas muito diversas. O formador, no qual esta disposição de espírito é particularmente presente, pode aceitar sem restrições os temores e as hesitações que o aluno experimenta no momento de abordar um novo problema, assim como acolherá a satisfação que o aluno retira de seu sucesso. Um

professor assim aceita a apatia ocasional de um aluno, suas inclinações repentinas por explorar as zonas marginais do conhecimento em vez dos esforços que são necessários para atingir objetivos importantes. Ele pode aceitar sentimentos suscetíveis, ao mesmo tempo, de perturbar e de favorecer o processo de aprendizagem, quer se trate de rivalidade fraterna, de recusa de autoridade ou de um questionamento a respeito de suas atitudes pessoais. O que descrevemos acima corresponde à valorização daquele que aprende enquanto um ser humano imperfeito, mas rico de sentimentos e de potencialidades. Isto é a tradução operacional, para o formador, de sua fé e confiança fundamentais nas capacidades do organismo humano. (p. 109)

Uma terceira atitude positiva é a que Rogers comenta desta forma:

> A compreensão do outro, profunda e autêntica, constitui um elemento a mais que contribui para criar um clima próprio para a autoaprendizagem fundada sobre a experiência. Quando aquele que ensina é capaz de compreender as reações do estudante no seu íntimo, de perceber a maneira como nele repercute o processo pedagógico, aí a probabilidade de uma aprendizagem autêntica torna-se ampliada. Esta atitude é radicalmente diversa da maneira tradicional de compreensão fundada sobre a avaliação e traduz-se pela clássica fórmula: "Eu compreendo o que você não consegue". Fundada sobre a sensibilidade e a compreensão dos sentimentos do outro, ela suscita no aluno uma reação assim: "Afinal, alguém compreende o que eu experimento e o que eu sinto sem buscar me analisar ou julgar-me. Eu posso desabrochar, desenvolver-me e aprender." Colocar-se no lugar do aluno, ver o mundo através dos seus olhos: tal atitude é mais que rara nos professores. É possível ouvir milhares de relatos mostrando a maneira como as coisas se passam nas salas de aula sem encontrar um único exemplo de empatia fundada sobre a compreensão dos sentimentos do outro e demonstrada claramente. No entanto, quando ela existe, seu efeito desencadeador é extraordinário. (pp. 111-112)

Rogers admite que é difícil adquirir estas disposições de espírito, como mostra a seguinte passagem:

é natural que não nos encontremos sempre com estas disposições de espírito que acabo de descrever. Alguns professores colocam a seguinte questão: "Que acontece se, num dado momento, eu não consiga colocar-me no lugar de meus alunos, valorizá-los, aceitá-los tais como são ou amá-los?" A isto respondo afirmando que entre todas as atitudes indicadas, a autenticidade é a mais importante. Não foi por acaso que eu a coloquei no início da minha descrição. Daí que se se ignora praticamente tudo do universo interior de seus alunos, ou se sente aversão por eles ou por seu comportamento, é verdadeiramente mais construtivo ser você mesmo que pretender compreendê-los ou interessar-se por eles.

Estas noções não são tão simples quanto parecem. Se se deseja ser autêntico, honesto ou verdadeiro, faz-se necessário primeiro estar frente a frente consigo mesmo. Não posso ser verdadeiro a respeito de outrem se ignoro sua realidade. Para ser verdadeiramente honesto, não posso falar a não ser sobre o que ocorre em mim. (p. 113)

Como exemplo, Rogers relata a reação de uma professora face à desordem deixada por alunos de uma classe depois de um curso de desenho. Ela se dirigiu a eles da seguinte maneira: "Tal desordem deixa-me louca! Sou organizada e gosto das coisas bem arrumadas; o que eu vejo me deixa fora de mim". Este incidente inspira Rogers para o seguinte comentário:

[...] suponhamos que em vez de expressar seus sentimentos desta forma ela o fizesse disfarçada, tal como se faz com muita frequência em todos os níveis do sistema educativo. Ela poderia ter dito: "Eu nunca vi crianças tão desorganizadas. Vocês fazem pouco caso da ordem e da limpeza. Vocês são infernais!

Isso não teria sido um exemplo de autenticidade ou de sinceridade no sentido como eu o entendo. Há uma profunda diferença entre as duas reações que eu quero precisar: na segunda reação a professora não exprime nada de pessoal e ela não partilha de forma nenhuma seus sentimentos.

É claro que não escapou de seus alunos que ela estava enraivecida, mas, levando-se em conta a perspicácia deles, eles podem indagar-se se o verdadeiro motivo foi por causa deles ou porque ela acabou de ter uma discussão com o diretor. Sua reação não tem aquela honesti-

dade que consiste em fazê-los participar daquilo que ela própria sente, de sua irritação e sua exasperação.

A segunda reação caracteriza-se também pelo fato de que ela se constitui de julgamentos ou de avaliações discutíveis, como a maior parte dos julgamentos.

Estes alunos são desorganizados ou estão simplesmente super excitados e arrebatados por aquilo que estão fazendo? Todos eles são desorganizados, sem exceção, ou é possível que alguns estejam tão chocados quanto ela pela desordem?

Rogers estava bastante consciente das dificuldades a respeito daquilo que ele pedia aos professores:

> de fato, atingir a autenticidade é extremamente difícil, sejam quais forem os esforços empregados neste sentido. Não é, com certeza, uma questão de palavras; se alguém se sente inclinado a manifestar um julgamento, a utilização de uma fórmula pronta que dá a impressão que partilha os mesmos sentimentos não se tornará uma grande ajuda. Será uma maneira a mais de dissimular nossa falta de autenticidade por trás de uma fachada.
>
> Aprender a ser verdadeiro, sincero, não pode ocorrer a não ser progressivamente. É necessário, antes de tudo, preparar-se para estar à escuta dos próprios sentimentos, ser capaz de tomar consciência deles. É necessário aceitar o risco de compartilhá-los tais como nós os sentimos no nosso foro interior sem os maquiar através de juízos ou atribuí-los a outrem. (p. 114)

Os princípios da aprendizagem

Rogers resumiu, assim, alguns princípios que regem a aprendizagem (Rogers, 1969, p. 114):

> 1. O ser humano possui aptidões naturais para aprender.
>
> 2. A aprendizagem autêntica supõe que o assunto seja percebido pelo estudante como pertinente em relação aos seus objetivos. Esta aprendizagem se efetiva mais rapidamente quando o indivíduo busca uma finalidade precisa e quando ele julga os materiais didáticos que lhe são apresentados como capazes de lhe permitir atingi-la mais depressa.

3. A aprendizagem que implica uma modificação da própria organização pessoal – da percepção de si – representa uma ameaça e o aluno tende a resistir a ela.

4. Aprendizagem que constitui uma ameaça para alguém é mais facilmente adquirida e assimilada quando as ameaças externas são minimizadas.

5. Quando o sujeito se sente pouco ameaçado, a experiência pode ser percebida de maneira diferente e o processo de aprendizagem pode se efetivar.

6. A verdadeira aprendizagem ocorre em grande parte através da ação.

7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa do processo.

8. A aprendizagem espontânea que envolve a personalidade do aluno em sua totalidade - sentimentos e intelecto imbricados – é a mais profunda e duradoura.

9. Independência, criatividade e autonomia são facilitadas quando a autocrítica e autoavaliação são privilegiadas em relação à avaliação feita por terceiros.

10. No mundo moderno, a aprendizagem mais importante do ponto de vista social é aquela que consiste em conhecer bem como ele funciona e que permite ao sujeito estar constantemente disposto a experimentar e a assimilar o processo de mudança.

Os princípios definidos por Rogers relativos aos meios que facilitam a aprendizagem (Rogers, 1969, p. 164) retomam suas reflexões metodológicas sobre este ponto.

1. É essencial que o formador, ou o professor, crie desde o início uma atmosfera ou um clima nos quais se desenvolverá a experiência real pelo grupo ou classe.

2. O formador deverá contribuir para a definição e para a clarificação dos objetivos pessoais de cada membro da classe e também para os objetivos gerais comuns ao grupo. Rogers deixa claro, a propósito do formador, que: "se ele não tem medo de aceitar objetivos antagônicos e conflituosos, se é capaz de permitir a cada indivíduo expressar livremente o que deseja fazer, então ele contribui para criar um clima propício à aprendizagem".

3. O formador deverá utilizar como principal motivação para uma verdadeira aprendizagem, o desejo de cada estudante de atingir objetivos que realmente lhe interessam.
4. Ele deverá esforçar-se para organizar um conjunto tão vasto quanto possível de recursos didáticos para que os alunos os possam utilizar com facilidade.
5. Ele deverá considerar-se como um recurso colocado à disposição do grupo.
6. Diante das reações dos membros da classe, ele deverá levar em conta tanto aquelas que são de ordem intelectual quanto as reações afetivas, esforçando-se por dar, aproximativamente, a estes dois tipos de reações a importância de que elas se revestem para cada indivíduo e para o grupo.
7. Quando o grupo se encontrar num clima de aceitação, o formador poderá integrar-se nele progressivamente e expressar suas opiniões do ponto de vista puramente individual.
8. Ele deverá tomar a iniciativa de compartilhar seus sentimentos e ideias com o grupo, mas sem atribuir-lhes o mínimo valor de autoridade; simplesmente a título de testemunho pessoal, estando os alunos livres de aceitar ou recusar.
9. Na sala de aula, o formador prestará atenção constantemente para detectar reações afetivas profundas ou violentas. Rogers esclarece que estas manifestações devem ser acolhidas com compreensão e devem suscitar uma reação claramente expressa de confiança e de respeito.
10. Para facilitar o processo de aprendizagem, o formador deverá esforçar-se para tomar consciência de seus limites e de aceitá-los.

Ao desenvolver este último princípio, Rogers explica de que maneira este processo deve levar em conta os limites e o que deve fazer o formador quando ele não se encontra em um estado de espírito capaz de favorecer a aprendizagem:

Ele (o formador) pode dar total liberdade aos estudantes à medida que ele não sinta reticências por fazê-lo. Não pode demonstrar compreensão em relação a eles senão à medida que deseja realmente ter acesso ao universo interior de seus estudantes. Ele não pode compartilhar seus pensamentos e sentimentos com eles senão à medida que se julgue suficientemente seguro para correr este risco [...]. Em certos casos, seu estado de espírito não facilitará a aprendizagem: ele poderá ter uma atitude desconfiada em relação aos seus alunos e a incapacidade de aceitar posições que diferem profundamente das suas poderá ser o que provocará nele a cólera e o ressentimento frente às atitudes deles em relação a si próprio. Ele poderá ser tentado a se comportar acima de tudo como um juiz ou um examinador. Quem experimenta este tipo de sentimentos pouco favoráveis a uma boa aprendizagem deverá se esforçar por analisá-los o mais rapidamente possível, tomar consciência clara deles e expressá-los tais quais os sente. Assim que tiver comunicado sua cólera, seus julgamentos, seus sentimentos de desconfiança em relação aos outros – não como realidades objetivas, mas como expressão de sentimentos pessoais - o formador perceberá que a atmosfera terá sido purificada e que trocas verdadeiras poderão, daí para frente, instaurar-se entre ele e seus alunos. Estas trocas poderão ajudá-lo a superar eficazmente os sentimentos que experimenta permitindo-lhe assim exercer seu papel de maneira mais autêntica.

Aplicação dos princípios de Rogers

Estes princípios foram colocados em prática em certo número de situações pedagógicas, especialmente no quadro de programas ou de iniciativas que visavam reforçar a dimensão humana no ensino da medicina ou a modificar o sistema escolar na Califórnia e também no âmbito da formação pedagógica. Eles inspiraram igualmente um programa de estudos superiores em enfermagem implantado no Colégio Universitário de Estudos Médicos de Ohio. Neste último programa, voltado à obtenção de um mestrado em enfermagem, a aplicação dos princípios de Rogers é permanentemente dirigida a dois problemas. O primeiro diz respeito à partilha do poder e das responsabilidades entre professores e estudan-

tes. Em certos casos os professores não se deram conta de suas próprias limitações e deram aos estudantes liberdades que eles tiveram dificuldade em aceitar, em seguida. Vários deles, por exemplo, dispensaram os estudantes de atividades que o conjunto do corpo docente considerava como essenciais para a sua formação. Os professores sentiram-se por vezes magoados pelas reservas dos estudantes quanto ao interesse dos ensinamentos que lhes tinham sido propostos. Um artigo (Chickodonz *et al.*, 1983) relata esta experiência nos seguintes termos:

> Criar um clima que permita aos estudantes expressarem-se livremente tem se mostrado muito difícil. As explicações puramente verbais oferecidas pelos docentes não são suficientes para que os estudantes se sintam confiantes. Causou grande mal-estar ter buscado prevalecer a honestidade e a confiança, especialmente nas relações entre estudantes e docentes, quando eles partiram para o afrontamento. À medida que lhes era reconhecido certo poder, os estudantes se opunham, por vezes vivamente, aos docentes sobre as exigências do programa e sobre as condições para a obtenção do diploma. Percebeu-se pouco a pouco que a aproximação centrada na pessoa não tinha nada de um modelo pedagógico idealista e utópico. Foi possível dar-se conta que se tratava de uma relação interpessoal entre o professor e os estudantes.

Era necessário que a experiência, tanto do professor quanto do aluno fossse reconhecida.

O segundo principal problema dizia respeito à avaliação dos estudantes e às notas. Como membros de um estabelecimento universitário, os professores eram forçados a avaliar os estudantes. De acordo com estes últimos, este tipo de avaliação tradicional não possibilitava associá-los ao controle e à responsabilidade por sua aprendizagem. Os professores têm como alvo, progressivamente, métodos que permitam aos estudantes participar do processo de avaliação: definindo, por exemplo, claramente, os critérios de avaliação antes que os conteúdos dos exames sejam conhecidos e antes que os estudantes tenham sua prova. Outro método, para os professores, consistia em formular observações sobre um projeto que o estudante era autoriza-

do a refazer em seguida. Outro meio ao qual igualmente se recorreu para atribuição de notas foi a avaliação pelos pares.

Este programa teve três efeitos sobre os estudantes. Por um lado, eles aceitaram, aos poucos, ter maior parte de responsabilidade na sua aprendizagem e tornarem-se mais autônomos. Por outro, sentiram-se um pouco menos impotentes devido ao fato de que podiam exercer um poder maior no interior da instituição universitária. Por último, estabeleceram com os docentes relações mais estreitas de interdependência.

Aplicados à educação, os princípios de Rogers, que acabam de ser enunciados frequentemente têm dado resultados positivos. Todavia, os responsáveis administrativos de certos estabelecimentos escolares e as burocracias conservadoras opõem-se, às vezes, às mudanças em curso e têm interrompido alguns programas. Rogers constatou que o êxito ou o fracasso da aplicação de seus princípios estava amplamente condicionado pela natureza das políticas seguidas em matéria de educação e pela estratégia adotada pelo estabelecimento de ensino.

Além das diversas constatações de sucesso ou de fracasso, numerosos trabalhos de pesquisa foram desenvolvidos para determinar os efeitos sobre os estudantes deste tipo de ensino dirigido a facilitar a aprendizagem. Os estudos de Aspy e de Roebuck mencionam medidas realizadas por avaliadores devidamente formados sobre atitudes positivas de compreensão e respeito, a partir de gravações sonoras de trocas em salas de aula. A avaliação das gravações foi apoiada não apenas sobre as atitudes propícias à facilitação da aprendizagem, mas também sobre a análise das interações de Flanders e sobre a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom.

Aspy e Roebuck mencionam os seguintes resultados:

> No quadro de um estudo incidindo sobre 600 professores, foram comparados 10.000 alunos, desde o maternal até as séries terminais, que se beneficiaram de um alto nível de compreensão e de respeito por parte

dos seus professores formados nestes métodos, com um grupo-controle de alunos cuja aprendizagem não fora facilitada no mesmo nível por seus professores. Demonstrou-se que os alunos cuja aprendizagem tinha sido facilitada ao máximo:

1. faltavam menos frequentemente à escola durante o ano;

2. melhoraram seus desempenhos nos testes de autodescrição, sinal de maior estima de si;

3. obtiveram melhores resultados nas matérias escolares, especialmente em matemática e leitura;

4. tiveram menos problemas no âmbito disciplinar;

5. cometiam menos atos de vandalismo no ambiente escolar;

6. melhoraram seus escores nos testes de Q.I. (escores K-5);

7. aumentaram seus escores nos testes de criatividade realizados entre setembro e maio;

8. eram mais espontâneos e utilizavam formas de raciocínio mais complexas.

Além disso, estes resultados positivos eram cumulativos. Os resultados dos alunos colocados sob a responsabilidade de professores eficazes nas suas funções melhoravam em função do número de anos consecutivos passados com este tipo de professor, o que não ocorria com os outros alunos (ROGERS, 1983, pp. 202-203).

As medições de Aspy e de Roebuck foram aplicadas em leitura, matemáticas e inglês. Aspy e Roebuck formaram certo número de professores, que eles ajudaram a adquirir estas atitudes e compararam, em seguida, os resultados de seus alunos com os dos alunos dos professores que não tinham sido formados. O quadro I abaixo, ilustra os resultados de um desses estudos. Em suma, vimos que Rogers se interessava mais pelas motivações do estudante e pelo seu eu profundo do que pela maneira que pudesse ser conveniente lhe ministrar o ensino. Segundo ele, há no estudante uma capacidade inata de desenvolvimento, um processo de atualização da personalidade que, uma vez desencadeado, conduzirá a uma autoaprendizagem mais rápida, mais aprofundada que a aprendizagem tradicional e cujos efeitos serão mais duráveis.

QUADRO 1

Diferenças médias entre os ganhos (após ajustes)* registrados pelos alunos de professores formados nestes métodos e por aqueles de professores não formados

Nível de estudos (classe)	Leitura	Matemática	Inglês
1 - 3	+ 10,88**	não testado	não testado
4 - 6	+ 3,66***	+ 15,44**	+ 18,66**
7 - 9	+ 2,96***	+ 4,10***	+ 11,75**
10 - 12	+ 1,56****	+ 1,94****	+ 0,96*****

Notas relativas ao Quadro
* O quociente intelectual e o nível medido por um pré-teste foram considerados como covariáveis
** p < 0,001
*** p < 0,01 – favorável ao grupo controle (professor não formado)
**** p < 0,05 + favorável ao grupo experimental (professor formado)
***** não significativo

Os processos de atualização da personalidade são deslanchados assim que o professor manifesta certa atitude. Em outros termos, estes processos ocorrem e a autoaprendizagem pode se iniciar tão logo o professor valorize o estudante e reaja sem a menor reserva, com compreensão e respeito por seu universo interior, seus interesses e seus entusiasmos. A história dos programas de ensino aos quais se tentou aplicar estas concepções pedagógicas testemunha a dificuldade que experimentam os professores e os responsáveis administrativos para mudar de atitude, para partilhar seu poder e sua responsabilidade, e para confiar no desejo intrínseco de aprender de seus alunos. Ela demonstra igualmente que, quando os professores e os responsáveis administrativos mudam de atitude, a motivação, a aprendizagem e o comportamento dos alunos melhoram.

Introdução[4]

Nosso sistema educacional, acredito eu, está falhando em atender às necessidades reais de nossa sociedade. Já disse que nossas escolas, de modo geral, constituem a instituição mais tradicional, conservadora, rígida e burocrática de nossa época, e a mais resistente à mudança. Sustento essa afirmação, mas ela não descreve toda a situação. Há novos desenvolvimentos – escolas alternativas, salas de aula abertas, oportunidades para um estudo independente –, toda a sorte de aventurosos empreendimentos que estão sendo realizados por pais e mestres devotados. Um de meus propósitos com a publicação deste livro é incentivar essas novas tendências, essas novas esperanças do mundo educacional e indicar o caminho para outros progressos ainda.

Outra intenção mais ampla de meu trabalho é o fato de desejar auxiliar o desenvolvimento de nosso mais precioso recurso natural – as mentes e os corações de nossas crianças e jovens. São a sua curiosidade, a sua avidez por aprender, a sua capacidade de efetuar escolhas difíceis e complexas que decidirão o futuro de nosso mundo. Precisamos do auxílio de todos os nossos jovens – a juventude desesperançada e alienada dos guetos, a juventude

[3] Estes textos foram retirados do livro *Liberdade de aprender em nossa década* (Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu, 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1986).

[4] Textos extraídos da introdução do livro de Rogers (op. cit.), pp. 11-19.

próspera e sem objetivo, as crianças sérias e ricas em ideias, toda a imensa massa de nossa gente jovem – se quisermos preservar este frágil planeta e construir um mundo futuro que seja digno das pessoas. O único modo de podermos garantir esse auxílio é ajudar nossa juventude a aprender, em amplitude e profundidade e, acima de tudo, a aprender a maneira de aprender. Nenhum livro ou pessoa isolada pode alcançar esse objetivo, mas podemos todos contribuir com a nossa parte, e este livro constitui a minha contribuição para tal fim.

Ele surge numa época peculiar de nossa história, em que muitos se acham dizendo que devemos ensinar apenas os "fundamentos", que devemos *dizer* às crianças o que é certo e o que é errado, que devemos ensiná-las a obedecer e a seguir.

Grandes e poderosos grupos insistem em que os estudantes não devem ler certos livros, que não devem ser expostos a temas sociais e que se lhes deve apresentar apenas um único conjunto de valores (selecionado por esses grupos primariamente conservadores). Sustentam eles que os estudantes se acham na escola para serem ensinados, não para debater problemas ou efetuar escolhas.

Em reação a pressões desse tipo, muitos professores se assustam e se inibem. Um professor do primeiro ano do segundo grau disse: – Tenho de pensar duas vezes sobre o que estou fazendo. Existirá algo de controverso neste plano de aula? Se houver, não o usarei. Não quero utilizar coisas sobre as quais uma criança tenha de emitir um juízo.

Gostaria de demorar-me nessa afirmativa por um momento. Alunos do primeiro ano do segundo grau muito em breve estar-se-ão defrontando com um mundo de controvérsias – políticas, sociais, internacionais, assim como pessoais. Envolver-se-ão com a emissão de julgamentos e a efetivação de escolhas e decisões que afetarão as suas próprias vidas, as suas famílias e a sua sociedade. Entretanto, até onde atitudes assustadas prevaleçam, tais como a expressa

pelo professor acima mencionado, eles não adquirirão na escola uma experiência que os prepare para a vida neste difícil mundo. Não se empenharão no debate de assuntos controversos, não enfrentarão novos e complexos problemas a exigir solução, não aprenderão a tomar decisões responsáveis e não aceitarão as consequências delas.

Este livro assume uma posição muito diferente. Ele acredita nos jovens. Dá testemunho de que, num ambiente genuinamente humano, ao qual o professor pode dar início, um jovem pode ser respeitado, pode efetuar escolhas responsáveis, pode experimentar a emoção da aprendizagem, pode lançar a base da vida de um cidadão eficiente e interessado, bem informado, competente em conhecimentos e habilidades, confiante em face do futuro.

Um pai, que é também um professor, resumiu isso tudo ao expressar suas preocupações a respeito de seu filho: – Quero que ele seja capaz de avaliar opiniões e de *pensar*. Gente que não pensa está madura para uma ditadura!

Encontrarão neste livro muitos exemplos de professores que são pessoas reais e que tratam seus estudantes como pessoas reais. Descobrirão os modos criativos pelos quais as mentes dos estudantes se abrem às possibilidades da "leitura", da "escrita" e da "aritmética" e de muito, muito mais. Encontrarão salas de aula em que os professores proporcionaram aos alunos liberdade com responsabilidade, liberdade na qual a emoção da aprendizagem significante floresce.

O presente volume constitui uma revisão de meu livro anterior com o mesmo título[5]. Alguns capítulos foram mantidos, com poucas mudanças, por ainda parecerem oportunos. Mais da metade do livro é constituída de material novo, haurido de experiências mais recentes[6].

---

[5] O autor se refere ao livro: *Liberdade para aprender* (tradução do título em inglês: *Freedom to Learn,* ao qual esta tradução se refere como *Liberdade de aprender*) (Nota do Organizador).

[6] O autor joga com as palavras do que é, em geral e quase sempre jocosamente, definido como os três "erres" fundamentais: reacring, 'riting and 'riffimetics (Nota do Tradutor).

Sob determinado aspecto, o livro foi grandemente alterado. Quando *Liberdade para aprender* foi pela primeira vez escrito, os relatórios de estudantes e professores pareciam indicar que uma aprendizagem cada vez mais significativa se estava realizando em salas de aula onde um ambiente humano era mantido, onde atitudes e sentimentos podiam ser expressos, onde o estudante podia escolher entre uma ampla gama de opções e onde o professor atuava como um facilitador da aprendizagem. Contudo, àquela época quase não se achavam disponíveis provas concretas disso.

Hoje, primeiramente, devido aos anos de devotada pesquisa que David Aspy, Flora Roebuck e seus colegas efetuaram neste país, e Reinhard e Anne-Marie Tausch e seus alunos na Alemanha Ocidental, tudo isso mudou. Em vastos estudos que envolveram centenas e centenas de professores e milhares de alunos, das séries primárias até as escolas técnicas, dados volumosos foram acumulados. Sucintamente, seus trabalhos mostram que, quando um professor é real, compreensivo e interessado, os alunos aprendem mais os "fundamentos" e, além disso, apresentam maior criatividade e capacidade de solucionar problemas. Pela primeira vez, o professor humanisticamente orientado possui os *fatos* para respaldar a sua atitude na sala de aula. Como David Aspy o diz, "ser humano na sala de aula rende dividendos". Encaro o capítulo que relata essas pesquisas e suas descobertas como um dos mais importantes do livro.

Gostaria de sumarizar os objetivos gerais do livro antes de fornecer uma breve descrição de sua organização e conteúdo. Aqui se acham alguns dos objetivos que estão implícitos através destas páginas.

O livro visa a:

a) um ambiente de confiança na sala de aula, no qual a curiosidade e o desejo natural de aprender possam ser nutridos e realçados;

b) um modo participatório de tomada de decisão em todos os aspectos da aprendizagem, no qual alunos, professores e administradores desempenhem um papel;

c) auxiliar os estudantes a se prezarem, a aumentar sua confiança e autoestima;

d) desvelar a emoção existente na descoberta intelectual e emocional que leva os estudantes a quererem aprender pelo resto da vida;

e) desenvolver nos professores as atitudes que a pesquisa demonstrou serem as mais eficientes para facilitar a aprendizagem;

f) ajudar os professores a evoluir como pessoas, a encontrar uma satisfação plena em sua interação com os que aprendem.

Num nível mais profundo, o livro visa a que nos demos conta de que, para todos nós, a vida que é boa de ser vivida acha-se no íntimo, não sendo algo que dependa de fontes exteriores.

O que significa ensinar?[7]

Pareceria à maior parte das pessoas, que ensinar envolve manter a ordem na aula, despejar fatos – geralmente através de palestras e livros didáticos – fazer exames e dar notas. Este estereótipo está muito necessitado de uma revisão geral.

Gostaria de citar aqui uma definição de ensino muito sensível e indutora à reflexão, de autoria do filósofo alemão Martin Heidegger:

> Ensinar é ainda mais difícil do que aprender (...) e por que assim é? Não porque o professor tem de possuir um estoque mais amplo de informações, e tê-lo sempre à mão. Ensinar é mais difícil do que aprender, porque o que o ensino exige é o seguinte: deixar aprender. O verdadeiro professor, em verdade, não deixa que nada mais seja aprendido, a não ser a aprendizagem. A conduta dele, portanto, amiúde produz a impressão de que nós, propriamente falando, nada aprendemos dele, se é que, por "aprender", repentinamente entendemos apenas a obtenção de informações úteis. O professor acha-se à frente de seus estudantes somente nisso: que ele ainda tem muito mais a aprender do que eles – ele tem de aprender a deixá-los aprender. O professor tem de ser capaz de ser mais lecionável que os

[7] Texto retirado da primeira parte de *Dificuldades e oportunidades*, pp. 27-32.

> aprendizes. O professor acha-se muito menos certo do terreno em que pisa do que aqueles que aprendem estão do deles. Dessa maneira, se a relação entre o mestre e o que aprende é genuína, nunca existirá lugar nela para a autoridade do sabichão ou a predominância autoritária do funcionário. Portanto, ainda constitui algo exultante tornar-se um mestre o que é algo inteiramente diferente de tornar-se um professor famoso. (p. 75).

Gostaria de acentuar alguns dos pensamentos de Heidegger, porque eles expressam alguns dos temas centrais deste livro. A missão primária do professor é *permitir* que o estudante aprenda alimentar sua curiosidade. Absorver simplesmente fatos só tem um valor superficial no presente e, geralmente, é de ainda menos valor no futuro. Aprender a *maneira* de aprender constitui o elemento que sempre é de valor agora e no futuro. Assim, a missão do professor é delicada, exigente, representando uma verdadeira e exaltante vocação. No verdadeiro ensino, não existe lugar para o autoritário, nem para o que vê nele apenas a exaltação do próprio ego.

Deve-se mencionar que Heidegger fez pela primeira vez a afirmação acima como parte de uma conferência dada em 1951 ou 1952. Em outras palavras, este tipo de pensamento sobre o ensino não é recente, possuindo raízes muito antigas. Em todas as épocas, contudo, apresenta-se como sendo radical por afastar-se tanto do retrato comum que se faz do professor. O que este livro se esforça por fazer é retratar novas maneiras de implementar esta ideia central na situação presente, em diversos tipos de situações escolares, e tenta fornecer algumas respostas práticas à pergunta: "Como pode o professor ser criativo no facilitar a aprendizagem, e o amor a esta, no estudante?"

O que é a aprendizagem?

Se o propósito do ensino é promover a aprendizagem, é preciso então indagar o que queremos dizer com essa expressão. Aqui, torno-me veemente. Quero falar sobre a aprendizagem, mas não da matéria morta, estéril, fútil e rapidamente esquecida que é entulhada

na cabeça do pobre e desamparado indivíduo preso à sua cadeira por férreas amarras de conformismo! Quero falar sobre APRENDIZAGEM com letras maiúsculas – aquela insaciável curiosidade que leva o adolescente a absorver tudo o que pode ver, ouvir ou ler sobre motores a gasolina, a fim de melhorar a eficiência e a velocidade de seu "carango". Quero falar sobre o estudante que diz: – Estou descobrindo, haurindo do exterior, e tornando aquilo que hauro uma parte real *de mim*. Quero falar sobre qualquer aprendizagem na qual a experiência do que aprende progride ao longo desta linha: – Não, não, não é isso o que quero. – Espere aí! Isso se aproxima mais daquilo em que estou interessado, do que preciso. – Ah, aqui está! Agora estou apreendendo e compreendendo o que *preciso* e o que quero saber! – Este é o tema, o tópico, deste livro.

Dois tipos de aprendizagem

A aprendizagem, acredito eu, pode ser dividida em dois tipos gerais, ao longo de um contínuo de significado. Numa extremidade da escala, temos o tipo de tarefa que, às vezes, os psicólogos estabelecem para os seus pacientes: a aprendizagem de sílabas absurdas. Memorizar sons como *baz, ent, nep, arl, lud* e outros semelhantes, constitui uma tarefa difícil. Como elas não envolvem qualquer significado, essas sílabas não são fáceis de aprender e têm probabilidade de serem rapidamente esquecidas.

Com frequência fracassamos em reconhecer que grande parte do material que é apresentado aos alunos na sala de aula têm, para eles, a mesma qualidade desconcertante e sem sentido que a lista de sílabas absurdas tem para nós. Isto é especialmente verdadeiro para a criança carente, cujo ambiente não fornece qualquer contexto para o material que está sendo confrontado. Mas quase todos os estudantes descobrem que grandes partes do seu currículo não têm sentido para eles. Desse modo, a educação se torna uma fútil tentativa de aprender material que não possui significado pessoal.

Uma aprendizagem desse tipo envolve apenas a mente, é uma aprendizagem que se processa "do pescoço para cima". Não envolve sentimentos ou significados pessoais, não tem relevância para a pessoa integral.

Em contraste existe uma aprendizagem significante, cheia de sentido, experiencial. Quando o bebê que começa a engatinhar toca na estufa morna, aprende por si próprio o significado da palavra *quente*; aprendeu a futuramente ter cautela com todas as estufas semelhantes e incorporou essa aprendizagem de uma maneira significativa e envolvida que *não* será esquecida tão cedo. De maneira semelhante, a criança que memorizou que "dois mais dois são quatro" pode um dia, ao brincar com seus blocos ou bolinhas de gude, dar-se conta subitamente de que "dois mais dois *realmente* são quatro"! Ela descobriu por si mesma algo de significante, numa maneira que envolve tanto seus pensamentos quanto suas sensações. A criança que laboriosamente aprendeu "rudimentos de leitura" descobre-se um dia interessada numa história impressa, seja ela uma revista de histórias em quadrinhos ou um conto de aventuras, e compreende que as palavras podem ter um poder mágico que a conduz para outro mundo. Ela agora *realmente* aprendeu a ler.

Outro exemplo é dado por Marshall McLuhan. Ele diz que se uma criança de cinco anos de idade for levada para um país estrangeiro e deixada brincar livremente, durante horas, com seus novos companheiros, sem qualquer instrução sobre a língua, ela aprenderá a nova linguagem em alguns meses e adquirirá ainda a pronúncia correta, pois está aprendendo de uma maneira que possui significância e sentido para ela, e uma aprendizagem desse tipo progride a um ritmo excepcionalmente rápido. Mas bastará que alguém tente *instruí-la* na nova 1íngua, baseando essa instrução nos elementos que têm sentido para *o professor*, e a aprendizagem retardar-se-á tremendamente, ou até mesmo se interromperá.

Vale a pena ponderar este exemplo, que é bastante comum. Por que é que, deixada aos seus próprios recursos, a criança aprende rapidamente, por meios que tão cedo não esquecerá e de uma maneira que possui um significado altamente prático para ela, e tudo isso pode se perder se for "ensinada" de um modo que envolva apenas o seu intelecto? É possível que um exame mais chegado nos ajude.

Uma definição

Permitam-me definir com um pouco mais de precisão os elementos que se acham envolvidos nessa aprendizagem significante e experiencial. *Ela tem uma qualidade de envolvimento pessoal* – com toda a pessoa, em seus aspectos sensórios e cognitivos achando-se *dentro* do ato da aprendizagem. A aprendizagem é *autoiniciada*. Mesmo quando o ímpeto ou o estímulo provém do exterior, o senso de descoberta, de alcance, de apreensão e compreensão, vem de dentro. A aprendizagem é *difusa*. Faz diferença no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do que aprende. A aprendizagem é *avaliada por ele*. Ele sabe se ela está atendendo às suas necessidades, quer conduza para o que ele quer saber, quer ilumine a área sombria de ignorância que está experimentando. O *locus* da avaliação, poderíamos dizer, reside definitivamente no que aprende. *A essência da aprendizagem é o significado*. Quando uma aprendizagem assim se realiza, o elemento do significado para o que aprende faz parte integrante da experiência como um todo.

Aprendizagem da pessoa como um todo

Deixem-me examinar isto desde outro ângulo. A educação tradicionalmente imaginou a aprendizagem como um tipo ordenado de atividade cognitiva, pertencente ao lado esquerdo do cérebro. O hemisfério esquerdo deste tende a funcionar de modos que são lógicos e lineares. Progride passo a passo, numa linha reta,

enfatizando as partes, os pormenores que constituem o todo. Aceita apenas o que é certo e claro. Lida com ideias e conceitos. Está associado com os elementos masculinos da vida. Este é o único tipo de funcionamento que tem sido inteiramente aceitável para nossas escolas e faculdades.

Mas envolver a pessoa como um todo na aprendizagem significa liberar e utilizar também o lado direito do cérebro. Este hemisfério funciona de maneira inteiramente diferente. É intuitivo; apreende a essência antes de conhecer os pormenores; é estético, e não lógico; dá saltos criativos. É o modo do artista, do cientista criativo. Acha-se associado às qualidades femininas da vida.

Ingmar Bergman resume de maneira muito incisiva o modo pelo qual estes dois tipos de funcionamento se reúnem numa aprendizagem que utiliza *todas* as nossas capacidades. Diz ele: – Atiro uma lança no escuro – isso é intuição. Então, tenho de enviar uma expedição selva a dentro para encontrar o caminho dela – isso é lógica.

A aprendizagem significante combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado. Quando aprendemos dessa maneira, somos integrais, utilizando todas as nossas capacidades masculinas e femininas.

O dilema

Acredito que todos os mestres e educadores preferem facilitar este tipo de aprendizagem experiencial significante, que vise à pessoa como um todo intelectual e afetivo, em vez do tipo das sílabas absurdas. Contudo, na vasta maioria de nossas escolas, em todos os níveis educacionais, achamo-nos trancados dentro de uma abordagem tradicional e convencional que torna a aprendizagem significante improvável, senão impossível. Quando colocamos num só esquema elementos tais como *currículo prescrito, tarefas semelhantes para todos os estudantes e palestras* como o único modo de instrução; *testes padronizados* pelos quais todos os estudantes são externamente

avaliados, e *notas escolhidas pelo instrutor* como mensuração da aprendizagem, podemos quase garantir que a aprendizagem significante situar-se-á num mínimo absoluto.

Existem alternativas?

Não é devido a nenhuma perversidade interna que os educadores seguem um sistema tão autodestruidor. Eles são inibidos por normas burocráticas; temem "causar problemas" e frequentemente ignoram os passos que poderiam dar para implementar uma alternativa prática.

O fato de existirem maneiras alternativas de lidar com uma sala de aula ou um curso – presunções e hipóteses alternativas sobre as quais se possa construir uma educação, objetivos alternativos no sentido dos quais educadores e estudantes podem esforçar-se – será, acredito eu, amplamente ilustrado nos capítulos que seguem.

O saldo

Podemos olhar de frente para todos os elementos que tornam o ensino uma profissão difícil na presente época, neste país, e esforcei-me por sugerir alguns dos obstáculos e perigos. Nunca podemos, porém, fugir ao fato emocionante de que quando os olhos de um estudante se acendem com uma nova descoberta, um novo conhecimento que lhe enche e ilumina a vida, isto faz valer a pena todo o difícil trabalho, o esforço pessoal de ensinar. Como podemos fazer esse brilho precioso ocorrer mais frequentemente? O que posso, como educador, fazer para acender essa centelha? É o propósito deste livro sugerir algumas respostas.

Este não é um manual de métodos ou técnicas. Constitui primariamente uma abordagem à situação ensino-aprendizagem, uma filosofia, se quiserem, mas uma filosofia que recebe vida da experiência de muitos professores e muitos alunos, aos quais será permitido contar suas próprias e muito diferentes histórias.

O relacionamento interpessoal na facilitação da aprendizagem[8]

Este capítulo é veemente e pessoal, pois se esforça por sondar o meu relacionamento com o processo de aprendizagem e o clima de atitudes que promove esse processo. Já foi apresentado sob diferentes formas, em ocasiões diferentes, a primeira na Universidade de Harvard (10, pp. 1-18). Ele foi, entretanto, alterado e revisado para este volume. Acredito que expressa algumas de minhas convicções mais profundas com referência ao processo que chamamos *educação*.

Desejo iniciar este capítulo com uma declaração que, para algumas pessoas, pode parecer surpreendente, e, para outras, talvez ofensiva. Ela é, simplesmente: ensinar, a meu juízo, constitui uma função altamente superestimada.

Havendo-a feito, corro ao dicionário para ver se é realmente isso o que quero dizer. *Ensinar* significa "instruir". Pessoalmente, não me acho muito interessado em instruir outros sobre o que devem saber ou pensar, embora algumas pessoas pareçam adorar fazê-lo. "Transmitir conhecimentos ou habilidades." Minha reação é perguntar se não se pode ser mais eficiente usando-se um livro ou a aprendizagem programada. "Fazer saber". Aqui, os meus cabelos se eriçam: não tenho desejo algum de fazer alguém saber algo. "Mostrar, guiar, orientar." Tal como o vejo, já se mostrou, guiou e orientou pessoas demais. Dessa maneira, chego à conclusão de que realmente disse o que queria dizer. Ensinar, para mim, é uma atividade relativamente sem importância e vastamente supervalorizada.

Mas existe mais do que isso em minha atitude. Tenho uma reação negativa ao ensino. Por quê? Acho que é porque ele levanta todas as questões erradas. Assim que dirigimos a atenção para o ensino, surge a questão: o que ensinaremos? O que, desde nosso elevado ponto de vista, a outra pessoa precisa saber? Fico pensando se, neste nosso mundo moderno, achamo-nos justificados em presumir que somos sábios a respeito do futuro e que os jovens

[8] Textos retirados da terceira parte: Para o Professor (pp. 125-142).

são tolos. Estamos realmente *certos* do que eles devem saber? Vem, então, a ridícula questão da abrangência. O que deve o curso abranger? Esta noção baseia-se na presunção de que o que se ensina é o que se aprende; o que se apresenta é o que é assimilado. Não conheço outra presunção que seja tão obviamente falsa. Não é necessário efetuar pesquisas para fornecer provas de que é falsa. Basta apenas falar com alguns estudantes.

Mas pergunto a mim mesmo: estarei tão cheio de preconceitos contra o ensino que não encontro situação em que ele valha a pena? Penso imediatamente em minhas experiências na Austrália, há muito tempo, quando fiquei muito interessado no aborígine australiano. Trata-se de um grupo que por mais de 20.000 anos conseguiu viver e existir num meio ambiente desolado, no qual o homem moderno pereceria em poucos dias. O segredo da sobrevivência do aborígine foi o ensino. Ele transmitiu aos jovens todo fragmento de conhecimento de que dispunha sobre a maneira de encontrar água, de seguir a caça, de matar o canguru, de descobrir o caminho em meio ao deserto sem trilhas. Um conhecimento desse tipo é transmitido aos jovens como sendo a maneira de proceder, olhando-se com maus olhos qualquer inovação. É claro que o ensino forneceu-lhe a maneira de sobreviver num ambiente hostil e relativamente imutável.

Acho-me mais perto agora do âmago da questão que me emociona. O ensino e a partilha de conhecimentos fazem sentido num ambiente que não se altera. É por isso que eles representaram uma função indiscutida durante séculos. Mas, se é que existe uma verdade sobre o homem moderno, é que ele vive num ambiente que está *continuamente se alterando*. A única coisa de que posso ter certeza é de que a Física que está sendo ensinada ao estudante de hoje estará ultrapassada dentro de uma década. O ensino da Psicologia certamente estará superado daqui a vinte anos. Os chamados "fatos da história" dependem, em parte muito grande, do estado de espírito e

do temperamento atuais da cultura. A Química, a Biologia, a Genética e a Sociologia acham-se num fluxo tal que uma afirmativa firme efetuada hoje quase certamente achar-se-á modificada quando o estudante vier a utilizar o conhecimento.

Achamo-nos, em minha opinião, defrontados com uma situação inteiramente nova na educação, na qual o objetivo desta, se é que desejamos sobreviver, deve ser a *facilitação da mudança e da aprendizagem*. O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança. A qualidade de ser mutável, um suporte no *processo*, mais do que no conhecimento estático, constitui a única coisa que faz qualquer sentido como objetivo para a educação no mundo moderno.

De modo que agora, com certo alívio, volto-me para uma atividade, um propósito, que realmente me apaixona – a facilitação da aprendizagem. Quando sou capaz de transformar um grupo – e com isso quero significar todos os membros do grupo, inclusive eu – numa comunidade de aprendizes ou estudantes, a emoção se torna quase inacreditável. Liberar a curiosidade; permitir que indivíduos arremetam em novas direções ditadas pelos seus próprios interesses; tirar o freio do sentido de indagação; abrir tudo ao questionamento e à exploração; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança – eis uma experiência que jamais posso esquecer. Nem sempre posso alcançá-la nos grupos com que me associo, mas, quando ela é em parte, pequena ou grande, alcançada, torna-se então uma experiência grupal a não ser nunca esquecida. De um contexto desse tipo surgem estudantes verdadeiros, aprendizes reais, cientistas, eruditos e praticantes criativos, o tipo de indivíduos que pode viver num equilíbrio delicado, mas sempre mutável entre o que é atualmente conhecido e os fluentes, móveis e cambiantes problemas e fatos do futuro.

Existe aqui, então, um objetivo ao qual posso entregar-me de todo o coração. Contemplo a *facilitação da aprendizagem* e a meta da educação, a maneira pela qual poderíamos desenvolver o estudante, a maneira pela qual podemos aprender a viver como indivíduos em processo. Vejo a facilitação da aprendizagem como a função que pode deter respostas *em processo* construtivas, experimentais, mutáveis, a algumas das mais profundas perplexidades que assediam hoje a espécie humana.

Mas conhecemos a maneira de atingir este novo objetivo em educação ou trata-se ele de um fogo-fátuo que às vezes acontece, outras deixa de ocorrer, e, assim, pouca esperança real oferece? Minha resposta é que possuímos um conhecimento bastante considerável das condições que incentivam uma aprendizagem autoiniciada, significativa, experiencial, "visceral", pela pessoa integral. Não vemos essas condições postas frequentemente em prática porque elas significam uma revolução real em nossa abordagem da educação, e as revoluções não são para os tímidos. Mas, como já vimos nos capítulos precedentes, encontramos exemplos dessa revolução em ação.

Sabemos – e mencionarei sucintamente algumas das provas – que iniciar uma aprendizagem desse tipo não repousa nas habilidades de lecionar do líder, nem no conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento curricular, nem na utilização de auxílios audiovisuais, nem na aprendizagem programada que é utilizada, nem nas palestras e apresentações e nem na abundância de livros, embora qualquer um dos meios acima possa, numa ocasião ou noutra, ser utilizado como recurso de importância. Não, a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no *relacionamento* pessoal entre o facilitador e o estudante.

Deparamo-nos com essas descobertas primeiramente no campo da psicoterapia, mas existem hoje provas a demonstrar que elas se aplicam também à sala de aula. Achamos mais fácil pensar que o relacionamento intensivo entre terapeuta e cliente possa

ter essas qualidades, mas estamos também descobrindo que elas *podem* existir nas incontáveis interações pessoais que se dão entre o professor e os alunos.

Qualidades que facilitam a aprendizagem

Quais são essas qualidades, essas atitudes, que facilitam a aprendizagem? Permitam-me descrevê-las muito rapidamente, tirando ilustrações do campo do ensino.

A autenticidade do facilitador da aprendizagem

Talvez a mais básica dessas atitudes essenciais seja a realidade ou autenticidade. Quando o facilitador é uma pessoa real, ingressando num relacionamento com o estudante sem apresentar-lhe uma máscara ou fachada, ela tem muito mais probabilidades de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que está experimentando estão disponíveis para ela, disponíveis à sua consciência, que ela é capaz de viver esses sentimentos, sê-los, e é capaz de comunicá-los, se for apropriado. Significa que ela se encontra direta e pessoalmente com o estudante, encontrando-o numa base de pessoa para pessoa. Significa que está *sendo* ela própria, não negando a si.

Visto deste ponto, sugere-se que o professor pode ser uma pessoa real em seu relacionamento com os estudantes. Pode ser entusiasta, entediada, interessada nos estudantes, zangada, sensitiva e simpática a eles. Por aceitar esses sentimentos como seus, não tem necessidade de impô-los aos estudantes. Ela pode gostar ou não de algo produzido por um estudante, sem implicar por isso que se trata de algo objetivamente bom ou ruim ou que o estudante é bom ou ruim. Acha-se simplesmente expressando um sentimento pelo produto, um sentimento que existe dentro de si. Dessa maneira, ela constitui, para os seus estudantes, uma pessoa, não a corporificação anônima de uma exigência curricular ou um tubo estéril através do qual o conhecimento é passado de uma geração para outra.

É óbvio que este conjunto de atitudes, que se descobriu ser eficaz na psicoterapia, acha-se em agudo contraste com a tendência da maioria dos professores, que é mostrar-se a seus alunos simplesmente como atores. É bastante costumeiro que os professores, de modo consciente, coloquem a máscara, assumam o papel, ergam a fachada de serem professores, e usem esta fachada o dia inteiro, removendo-a somente quando deixam a escola, à noite.

Mas nem todos os professores são assim. Tome-se, por exemplo, Sylvia Ashton-Warner, a quem foram entregues, na Nova Zelândia, crianças maori de escola primária, resistentes, supostamente de aprendizagem lenta, a quem fez desenvolver seu próprio vocabulário de leitura. Cada criança podia pedir uma só palavra – qualquer palavra que quisesse – por dia. A mestra escrevia-a em um cartão, que então entregava à criança. Exemplos de palavras foram *beijo, fantasma, bomba, tigre, briga, amor, papai.* Em pouco tempo, elas estavam construindo frases, as quais também podiam guardar consigo. "Ele vai levar uma surra." "O gatinho está assustado." As crianças, simplesmente, nunca esqueceram essa aprendizagem iniciada por elas próprias. Mas não é minha intenção descrever-lhes os métodos dessa mestra. Desejo, antes, dar-lhes um vislumbre da atitude dela, de sua realidade apaixonada, que deve ter sido tão evidente aos seus pequenos pupilos como o foi para os leitores de seu trabalho. Um editor fez-lhes algumas perguntas, e ela respondeu:

> O senhor me pediu alguns fatos puros, frios. (...) Não acredito que haja um só fato frio em mim, ou, a propósito, nada de frio neste assunto específico. Tenho apenas fatos longos e quentes sobre o assunto do ensino criativo, que chegam a queimar tanto a página quanto eu (p. 26).

Não temos aqui uma fachada estéril. Temos uma pessoa vital, detentora de convicções, sentimentos. Sua transparente realidade foi, tenho certeza, um dos elementos que a transformaram numa emocionante facilitadora da aprendizagem. Ela não se ajusta a nenhuma

fórmula educacional bem arrumada. Ela *é*, e os estudantes crescem por se acharem em contato com alguém que, real e abertamente, *é*.

Tomemos outra pessoa muito diferente, Barbara Shiel, cujo emocionante trabalho na facilitação da aprendizagem de alunos de sexta série já foi anteriormente descrito. Ela deu a seus alunos uma grande porção de liberdade responsável, e mencionarei mais tarde algumas das reações de seus estudantes. Aqui, porém, temos um exemplo da maneira como dividiu com os seus alunos – não apenas uma partilha de doçura e luz, mas de ira e frustração. Ela pusera materiais artísticos à livre disposição dos estudantes, e estes com frequência os usaram de maneira criativa, mas a sala, mais amiúde, parecia-se com um retrato do caos. Aqui está o relato de seus sentimentos e do que fez com eles.

> Achava enlouquecedor ter de viver com a sujeira – sujeira com um S maiúsculo! Ninguém parecia se importar, exceto eu. Finalmente, disse um dia às crianças (...) que eu, por natureza, era uma pessoa limpa e ordeira e que aquela sujeira estava me fazendo desviar a atenção. Teriam elas uma solução? Foi sugerido que se usasse alguns voluntários para a limpeza. (...) Respondi-lhes que não me parecia justo fazer as mesmas pessoas limparem, todo o tempo, para os outros, mas que isso solucionaria o assunto, para mim. – Bem, algumas pessoas gostam de limpar – responderam-me elas. E assim ficou (p. 13).

Espero que este exemplo dê um significado vivo às expressões que acima empreguei, de que o facilitador "é capaz de viver esses sentimentos e é capaz de comunicá-los, se for apropriado". Escolhi um exemplo de sentimentos negativos porque acho que é mais difícil, para a maioria de nós, visualizar o que isso significaria. No exemplo, a srta. Shiel está correndo o risco de tornar-se transparente, em sua irada frustração a respeito da sujeira. E o que acontece? A mesma coisa que, em minha experiência, quase sempre acontece. Os jovens aceitam e respeitam os sentimentos delas, levam-nos em consideração e elaboram uma sugestão nova que nenhum de nós, acredito eu, teria sugerido. A srta. Shiel sabiamente comenta:

Costumava ficar perturbada e sentir-me culpada quando ficava zangada. Finalmente, dei-me conta de que as crianças podiam aceitar também os meus sentimentos. É importante que eles saibam que quando me pressionam, eu também tenho os meus limites (p. 13).

Apenas para mostrar que os sentimentos positivos, quando reais, são igualmente efetivos, permitam-me citar rapidamente a reação de um estudante de faculdade, num curso diferente:

(...) O seu senso de humor em aula era revigorante; todos nós sentíamo-nos relaxados porque a senhora nos mostrava a sua personalidade humana, não a imagem mecânica de um professor. Sinto-me como se hoje tivesse mais compreensão e fé nos professores. Sinto-me mais chegado aos estudantes, também (...)

Outro diz:

(...) A senhora conduzia a aula num nível pessoal e, portanto, em minha mente, pude formular uma imagem sua como pessoa e não como simplesmente um livro didático ambulante.

Outro estudante do mesmo curso:

(...) Era como se não houvesse na aula um professor, mas, antes, alguém em quem podíamos confiar e nela identificar uma "participante". A senhora mostrou-se tão perceptiva e sensível aos nossos pensamentos, e isso tornou tudo ainda mais "autêntico" para mim. Foi uma experiência "autêntica", não uma aula, apenas (p. 7).

Confio estar deixando claro que ser real não é sempre fácil, nem tampouco é rapidamente conseguido, mas que é fundamental para a pessoa que deseja tornar-se um indivíduo revolucionário, um facilitador da aprendizagem.

Apreço, aceitação, confiança

Há outra atitude que se salienta naqueles que são bem-sucedidos na facilitação da aprendizagem. Já observei esta atitude. Já a experimentei. Contudo, é difícil saber em que termos defini-la, de maneira que empregarei diversos. Penso nela como apreciar o es-

tudante, apreciar os seus sentimentos, as suas opiniões, a sua pessoa. É um carinho pelo estudante, mas um carinho que não é possessivo. É uma aceitação deste outro indivíduo como sendo uma pessoa separada, que tem valor por si mesma. É uma confiança básica – a crença de que essa outra pessoa é, de algum modo, fundamentalmente digna de confiança. Quer o chamemos apreço, aceitação, confiança, ou qualquer outro nome, o sentimento se mostra numa variedade de maneiras observáveis. O facilitador que possua um grau considerável dessas atitudes pode aceitar plenamente o temor e a hesitação com que o estudante aborda um novo problema, e também aceitar a satisfação do aluno em sua realização. Um professor desse tipo pode aceitar a apatia ocasional do estudante, seus desejos erráticos de explorar estradas secundárias do conhecimento, assim como os seus esforços disciplinados na consecução de objetivos mais importantes. Pode aceitar sentimentos pessoais que, ao mesmo tempo, perturbam e promovem a aprendizagem – rivalidade com um dos irmãos, ódio pela autoridade, preocupação com a adequação pessoal. O que estamos descrevendo é o apreço por um estudante como ser humano imperfeito, com muitos sentimentos e muitas potencialidades. O apreço pelo estudante ou a sua aceitação, por parte do facilitador, constitui uma expressão operacional de sua fé e confiança essenciais na capacidade do organismo humano.

Gostaria de fornecer alguns exemplos dessa atitude, tirados da situação de sala de aula. Aqui, qualquer depoimento feito por professores seria, corretamente, suspeito, de vez que muitos de nós gostaríamos de achar que somos detentores dessas atitudes e, assim, poderíamos ter uma opinião parcial de nossas qualidades. Mas permitam-me que indique como esta atitude de apreço, aceitação e confiança se mostra ao estudante que tem a sorte de experimentá-la.

Aqui temos uma declaração de um estudante de faculdade que teve aulas com o dr. Morey Appell:

A sua maneira de ser conosco foi uma revelação para mim. Em sua aula, sinto-me importante, maduro, capaz de fazer coisas sozinho. Quero pensar por mim próprio e esta necessidade não pode ser realizada somente através de livros didáticos e palestras, mas vivendo. Acho que o senhor me vê como uma pessoa com sentimentos e necessidades reais, um indivíduo. O que digo e faço são expressões significantes minhas, e o senhor reconhece isso (p. 1).

Estudantes de faculdade que tiveram aulas com a drª. Patricia Buli descrevem não apenas estas atitudes de apreço e confiança, mas o efeito que elas tiveram em suas outras interações:

Ainda me sinto chegada à senhora, como se tivesse havido algum acordo tácito entre nós, quase uma conspiração. Isto se soma à participação dentro da aula, de minha parte, porque sinto que pelo menos uma pessoa do grupo reagirá, ainda que não esteja certa quanto aos outros. Não importa realmente se a sua reação é positiva ou negativa; ela apenas É. Muito obrigado.

(...) Aprecio o respeito e o interesse que a senhora tem pelos outros, eu próprio incluída (...) Em resultado de minha experiência em aula, mais a influência de minhas leituras, acredito sinceramente que o método de ensino (centrado no aluno) fornece realmente uma estrutura ideal para a aprendizagem; não apenas para a acumulação de fatos, mas, mais importante que isso, para aprender a respeito de nós mesmos em relação aos outros. (...) Quando penso na superficial conscientização que tinha em setembro, comparada com a profundeza de minhas percepções internas de hoje, sei que o curso ofereceu-me uma experiência de aprendizagem de grande valor, a qual não teria adquirido de outra maneira.

(...) Muito poucos professores tentariam este método, porque achariam que poderiam perder o respeito dos estudantes. O contrário aconteceu. A senhora ganhou o nosso respeito, por sua capacidade em falar conosco em nosso nível, em vez de dez milhas acima. Com a completa falta de comunicação que vemos nesta escola, foi uma experiência maravilhosa ver-se pessoas escutando umas às outras, e realmente se comunicando, num nível adulto e inteligente. Mais aulas deveriam permitir-nos esta experiência (p. 7).

Estou certo de que estes exemplos demonstram que o facilitador que se preocupa com o aluno, que o aprecia, que confia nele, cria um clima para aprendizagem tão diferente do da sala de aula comum que qualquer semelhança é mera coincidência.

Compreensão empática

Outro elemento que estabelece um clima para a aprendizagem autoiniciada, experiencial, é a compreensão empática. Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta *ao estudante*, então, mais uma vez, aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa.

Este tipo de compreensão é nitidamente diferente da compreensão avaliativa – costumeira, que segue o padrão de "eu sei o que está errado com você." Quando existe uma empatia sensível, contudo, a reação do estudante acompanha mais ou menos este padrão: "Finalmente, alguém compreende como é que é e parece estar do *meu lado*, sem querer analisar-me ou julgar-me. Agora posso florescer, crescer e aprender."

Esta atitude de pôr-se na posição do outro, de encarar o mundo através dos olhos do estudante, é quase inaudita na sala de aula. Pode-se escutar milhares de interações comuns de sala de aula sem que se encontre um só exemplo de compreensão claramente comunicada, sensitivamente precisa, empática. Mas, quando ocorre, ela tem um efeito enormemente liberador.

Permitam-me ir buscar em Virgínia Axline uma ilustração, que tem a ver com um menino de segundo ano primário. Jay, de sete anos de idade, vinha se mostrando agressivo, um criador de casos, lento de fala e de aprendizagem. Por causa de seu "mau comportamento", fora levado ao diretor, que o castigara, sem o conhecimento da srta. Axline. Durante um período de trabalho livre, Jay mode-

lara muito cuidadosamente um boneco de argila que tinha até um chapéu e um lenço no bolsinho. – Quem é ele? Perguntou-lhe a srta. Axline. – Não sei, respondeu Jay. – Talvez seja o diretor. Ele usa no bolsinho um lenço como esse. –Jay olhou com raiva para a figura de argila. – Sim – respondeu. Então, começou a arrancar-lhe a cabeça fora, olhando para cima e sorrindo. A srta. Axline disse: – Você às vezes tem vontade de arrancar-lhe a cabeça fora, não é? Você fica com tanta raiva dele. – Jay tirou fora um braço, depois o outro, e então bateu na figura com os punhos cerrados, até transformá-la numa massa. Outro menino, com a percepção dos jovens, explicou: – Jay está furioso com o sr. X porque ele deu-lhe uma surra esta tarde. – Então agora você deve estar se sentindo muito melhor, comentou a srta. Axline para Jay. Este sorriu e começou a reconstruir o sr. X (5, pp. 521-533).

Os outros exemplos que citei também indicam quão profundamente apreciativos os estudantes se sentem quando são simplesmente compreendidos – não avaliados nem julgados, mas simplesmente compreendidos desde o seu próprio ponto de vista, não o do professor. Se cada professor considerasse a tarefa de esforçar-se por reagir, uma vez por dia, de modo não avaliativo, aceitante, empático, aos sentimentos demonstrados ou verbalizados de um estudante, acredito que descobririam o potencial deste tipo de compreensão atualmente quase não existente.

Quais são as bases das atitudes facilitadoras?

"Perplexidade"

É natural que nem sempre tenhamos as atitudes que estive descrevendo. Alguns professores levantam a questão: "Mas, e se eu *não* estiver me sentindo empático, se *não* estiver, naquele momento, apreciando, aceitando ou gostando de meus estudantes? E aí?" Minha resposta é que a autenticidade é a mais importante das atitudes mencionadas, não tendo sido por acaso que ela foi descri-

ta primeiro. Assim, se se tiver pouca compreensão do mundo interno do estudante ou se não se gostar deles ou do seu comportamento, é quase certamente mais construtivo ser *real*, do que pseudoempático ou colocar uma fachada de interesse.

Mas isto não é, de modo algum, tão simples quanto parece. Ser genuíno, ou honesto, ou coerente, ou real, significa ser assim a respeito de *si próprio*. Não posso ser real com outra pessoa porque *não sei* o que é real para ele. Só posso dizer, se quiser ser verdadeiramente honesto, o que vai por mim.

Deixem-me dar um exemplo. Anteriormente, neste capítulo, relatei os sentimentos da srta. Shiel sobre a "sujeira" criada pelo trabalho artístico. Essencialmente, o que ela disse foi: – Acho enlouquecedor viver com a sujeira! Sou limpa e ordeira e isso está me distraindo a atenção. – Suponhamos, porém, que seus sentimentos tivessem se expressado de modo um tanto diferente, da maneira disfarçada que é muito mais comum nas salas de aula, em todos os níveis. Ela poderia ter dito: – Vocês são as crianças mais sujas que já vi! Não se importam com arrumação ou limpeza. Vocês são terríveis! – Este, definitivamente, *não* constitui um exemplo de autenticidade ou realidade, no sentido em que estou empregando estes termos. Há uma profunda distinção entre as duas afirmativas, a qual gostaria de enunciar.

Na segunda afirmativa, a professora não está dizendo nada sobre ela própria, não está partilhando nenhum de seus sentimentos. Indubitavelmente, as crianças *sentirão* que ela está zangada, mas, como as crianças são perceptivamente argutas, poderão ficar incertas se ela está zangada com elas ou se apenas acabou de ter uma discussão com o diretor. A afirmativa não possui nada da honestidade da primeira, na qual a professora lhes fala de sua *própria* perturbação, de sua sensação de estar tendo a atenção desviada.

Outro aspecto da segunda afirmativa é que ela é toda constituída de julgamentos e avaliações, e, semelhantemente a muitos juízos, to-

dos eles são discutíveis. As crianças são sujas, ou acham-se apenas excitadas e envolvidas com o que estão fazendo? Todas são sujas, ou algumas ficam tão perturbadas pelo caos quanto a professora? Não se importam de modo algum com a arrumação ou, simplesmente, não se importam com ela todos os dias? Se um grupo de visitantes estivesse chegando, a sua atitude seria diferente? São mesmo terríveis ou simplesmente crianças? Confio que seja evidente que, quando fazemos julgamentos, eles quase nunca são inteiramente precisos e, daí, provocam ressentimento e ira, assim como culpa e apreensão. Tivesse a professora usado a segunda afirmativa, a reação da classe teria sido inteiramente diferente.

Estou-me estendendo um pouco no esclarecimento deste ponto porque a experiência me ensinou que acentuar o valor de ser real, de expressar os próprios sentimentos, é tomado por alguns como uma permissão de passar julgamento sobre outros, de projetar nos outros todos os sentimentos que deveriam ser "próprios". Nada pode achar-se mais distante de minha intenção.

Em verdade, a consecução da realidade é muito difícil, e, mesmo quando se deseja ser verdadeiramente genuíno, isso só ocorre raramente. Certamente, não constitui simplesmente uma questão das *palavras* que são usadas, e, se estivermos achando-nos judicatórios, o emprego de uma fórmula verbal que soe de modo semelhante a uma partilha de sentimentos não vai ajudar. Será apenas mais um exemplo de fachada, de falta de autenticidade. Só lentamente se pode aprender a ser verdadeiramente real, porque, primeiro, deve-se estar próximo dos próprios sentimentos, ser capaz de estar cônscio deles. Então, deve-se de querer correr o risco de partilhá-los tal como são, dentro de nós, sem disfarçá-los de julgamentos ou atribuí-los a outras pessoas. É por isso que admiro tanto a srta. Shiel na partilha de sua ira e frustração, sem disfarçá-la de maneira alguma.

Confiança no organismo humano

Seria muito improvável que alguém pudesse deter as três atitudes que descrevi ou dedicar-se a ser um facilitador da aprendizagem a menos que tivesse uma confiança profunda no organismo humano e suas potencialidades. Se desconfio do ser humano, então *tenho* de abarrotá-lo de informações de minha própria escolha, para que não siga o seu caminho errado. Contudo, se confio na capacidade que tem o ser humano de desenvolver a sua própria potencialidade, então posso fornecer-lhe muitas oportunidades e permitir-lhe que escolha o seu próprio caminho e direção, em sua aprendizagem.

Ficou claro, acredito eu, que os professores cujo trabalho descrevi nos capítulos precedentes apoiam-se basicamente na tendência à realização, tendência à atualização de seus estudantes. Eles estão baseando seu trabalho na hipótese de que estudantes que estejam em contato real com problemas que lhes são relevantes desejam aprender, desejam crescer, buscam descobrir, esforçam-se por dominar, querem criar e mover-se no sentido da autodisciplina. O professor está tentando desenvolver na sala de aula clima e qualidade no relacionamento pessoal com os estudantes que permitam a essas tendências naturais chegarem à sua fruição.

Viver a incerteza da descoberta

Acredito que deva ser dito que esta visão basicamente confiante do ser humano e as atitudes para com os estudantes que descrevi não surgem repentinamente, de uma maneira miraculosa, no facilitador da aprendizagem. Em vez disso, chegam através da tomada de riscos, através da *ação* baseada em hipóteses tentadas. Isto ficou mais evidente no capítulo que descrevia o trabalho da srta. Shiel, onde, agindo sobre hipóteses de que não tinha certeza, arriscando-se incertamente em novas maneiras de relacionar-se com seus estudantes, ela descobre que esses novos pontos de vista são confirmados pelo que acontece na aula. O mesmo é também de-

finitivamente verdadeiro em relação à sra. Swenson. Estou certo de que outras pessoas passaram pelo mesmo tipo de incerteza. Quanto a mim, só posso declarar que iniciei minha carreira com a firme opinião de que os indivíduos deviam ser manipulados para o seu próprio bem. Só cheguei às atitudes que descrevi e à confiança no indivíduo que nelas se acha implícita porque descobri que tais atitudes eram muito mais potentes para produzir a aprendizagem e a mudança construtiva. Daí acreditar que é somente arriscando-se por esses novos caminhos que o professor pode descobrir, por si próprio, se eles são ou não eficientes, se são ou não para ele.

Tirarei então uma conclusão, baseada nas experiências dos diversos facilitadores e estudantes que foram incluídos até aqui. Quando um facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula caracterizado por tudo que ele pode conseguir de autenticidade, apreço e empatia, quando confia na tendência construtiva do indivíduo e do grupo, descobre então que inaugurou uma revolução educacional. Ocorre uma aprendizagem de qualidade diferente, avançando num ritmo diferente, com um grau maior de abrangência. Os sentimentos – positivos, negativos, confusos – tornam-se parte da experiência da sala de aula. A aprendizagem se transforma em vida, numa vida até mesmo muito viva. O estudante acha-se a caminho, às vezes excitadamente, às vezes relutantemente, de tornar-se um ser em mudança, de aprender.

As provas

As provas da pesquisa para as afirmações do último parágrafo são hoje muito convincentes. Foi interessante ver essas provas acumularem-se até chegarem a um ponto em que parecem irrefutáveis.

Primeiramente, na década de 1960, diversos estudos em psicoterapia e em educação conduziram a algumas confirmações. Permitam-me resumi-las sucintamente, sem apresentar os méto-

dos usados. (Pode-se conhecê-los examinando as referências ao final do capítulo.)

Quando os clientes em terapia percebiam os seus terapeutas como de alta autenticidade, apreço e compreensão empática, a autoaprendizagem e a mudança terapêutica eram facilitadas. A significação dessas atitudes do terapeuta foi apoiada por uma pesquisa clássica, da autoria de Barrett-Lennard (6).

Outro estudo voltou-se para os professores. Alguns destes viam seus problemas urgentes como sendo: "ajudar as crianças a pensarem por si próprias e serem independentes", "fazer os estudantes participar" etc. Esses mestres foram vistos como sendo o grupo "positivamente orientado". Outros professores viram seus problemas urgentes como sendo: "fazer os estudantes escutarem", "tentar ensinar crianças que nem mesmo possuem a capacidade de aprender" etc. Estes foram denominados de grupo "negativamente orientado". Descobriu-se que os estudantes percebiam o primeiro grupo como exibindo muito mais empatia, apreço e realidade que o segundo. O primeiro demonstrava um alto grau de atitudes facilitadoras; o segundo, não (8).

Um estudo interessante, da autoria de Schmuck (12), mostrou que, quando os professores são empaticamente compreensivos, os estudantes tendem a gostar mais uns dos outros. Num clima de sala de aula compreensivo, todo o estudante tende a achar que os outros gostam dele, possui uma atitude mais positiva a respeito de si próprio, e também uma atitude positiva para com a escola. O efeito da atitude do professor é provocativo e significante. A extensão de uma compreensão empática ao estudante tem efeitos que continuam a se fazer sentir.

Os exemplos precedentes são alguns dos muitos pequenos estudos que começam a acumular-se. Mas ainda se pode perguntar: o estudante realmente aprende mais quando essas atitudes se acham presentes? Já em 1965, David Aspy (4) efetuou cuidadoso estudo de

seis classes de terceira série elementar. Descobriu que nas três classes em que as atitudes facilitadoras dos mestres eram mais altas, os alunos apresentaram um proveito significativamente maior em sua aprendizagem da leitura que naquelas com menor grau dessas qualidades.

Aspy e uma colega, Flora Roebuck, ampliaram posteriormente esta pesquisa para um programa que se estendeu por mais de uma década. As esmagadoras provas que acumularam acham-se apresentadas numa seção posterior deste livro, "Quais são os fatos?" Seu estudo torna muito claro que o clima de atitudes da sala de aula, tal como é criado pelo professor, constitui fator de importância na promoção ou inibição da aprendizagem.

Provas oriundas dos estudantes

Certamente antes que as provas das pesquisas se achassem disponíveis, os estudantes já estavam deixando claro, por suas reações às salas de aula centradas no aluno ou na pessoa, que uma revolução educacional estava a caminho. Este tipo de evidência persiste até o dia de hoje.

As aprendizagens mais notáveis dos estudantes expostos a um ambiente desse tipo não se acham, de maneira alguma, restritas a um maior sucesso nos três R's[9]. As aprendizagens significantes são as mais pessoais – independência, aprendizagem autoiniciada e responsável, liberação da criatividade, tendência a tornar-se mais uma pessoa. Só posso ilustrar isto colhendo, quase ao acaso, declarações de estudantes cujos professores se esforçaram por criar um clima de confiança, apreço, autenticidade, compreensão, e, acima de tudo, de liberdade.

Novamente tenho de citar Sylvia Ashton-Warner sobre um dos efeitos centrais de um ambiente assim: "(...) O impulso não é mais do professor, mas do próprio aluno (...) o mestre acha-se, finalmente, remando com a corrente, não contra ela, a corrente da inexorável criatividade das crianças (3, p. 93)."

---

[9] Ver Nota do Tradutor à p. 31.

Se precisarem confirmação disto, aqui está uma de um certo número de declarações feitas por estudantes de um curso de poesia orientado (não ensinado) pelo dr. Samuel Moon:

> Em retrospecto, acho que realmente aproveitei o curso, tanto como aula quanto como experiência, embora me houvesse perturbado bastante, às vezes. Isto, em si (próprio), fez valer a pena, pois a maioria dos meus cursos neste semestre simplesmente me deixaram entediado, com eles e com todo o processo de "educação superior".
>
> Inteiramente à parte de tudo, e devido principalmente a este curso, descobri-me dedicando mais tempo a escrever poesia do que a escrever contos, o que, temporariamente, interferiu com minha classe de redação.
>
> Gostaria de apontar uma coisa muito definida que ganhei com o curso: aumento na disposição, de minha parte, em escutar e considerar seriamente as opiniões de meus colegas. Em vista de minha atitude anterior, só isto já torna valioso o curso. Imagino que o resultado real de qualquer curso possa ser expresso na resposta à pergunta: "Você o faria de novo?" Minha resposta seria "Sim", sem restrições (9, p. 227).

Gostaria de acrescentar a isto diversos comentários de estudantes universitários de segundo ano, numa classe versando sobre psicologia do adolescente, dada pela drª. Bull:

> Este curso está provando ser uma experiência vital e profunda para mim (...) Esta situação única de aprendizagem está me fornecendo uma concepção inteiramente nova do que é a aprendizagem (...) Estou experimentando um crescimento real, nesta atmosfera de liberdade construtiva (...) a experiência toda é desafiante.
>
> Acho que o curso foi de grande valor para mim (...) Fico contente por haver tido esta experiência, pois ela me fez pensar (...) Nunca estive antes tão pessoalmente envolvida com um curso, especialmente fora da sala de aula. Ele tem sido frustrante, gratificante, agradável e cansativo!

Os outros comentários são do final do curso:

> (...) Este curso não está acabando com o encerramento do semestre, para mim, mas continuando (...) Não sei de benefício maior que possa ser auferido de um curso, que este desejo por mais conhecimentos.
>
> (...) Sinto como se este tipo de situação de classe me tenha estimulado mais em fazer-me compreender onde jazem as minhas responsa-

> bilidades, especialmente no que concerne em fazer sozinha o trabalho exigido. Não acho mais que a data de um teste seja o critério que nos leva a ler um livro. Acho que o meu trabalho futuro será feito pelo que eu possa retirar dele, não apenas para obter uma nota de exame.
>
> Acho que agora me encontro agudamente ciente da falha em comunicação que existe em nossa sociedade, por causa do que aconteceu em nossa aula (...) Cresci imensamente. Sei que sou hoje uma pessoa diferente da que era quando ingressei no curso. (...) Ele me ajudou muito a compreender-me melhor: obrigado por haver contribuído para o meu crescimento.
>
> Minha ideia de educação era obter informações do professor, através da assistência a palestras. A ênfase e o foco achavam-se no professor (...) Uma das maiores mudanças que experimentei nesta classe foi em minha visão da educação. Aprender é algo mais do que uma nota num boletim. Ninguém pode medir o que se aprende, porque se trata de algo pessoal. Fiquei muito confuso pela diferença entre aprendizagem e memorização. Eu era capaz de memorizar muito bem, mas duvido que jamais tenha aprendido tanto quanto poderia. Acredito que minha atitude para com a aprendizagem mudou de uma visão voltada para a nota para uma visão mais pessoal.

Se querem saber o que este tipo de curso parece a um aluno de sexta série, deixem que lhes mostre uma amostra das reações dos meninos e meninas da srta. Shiel, com erros de ortografia e tudo.

> Sinto que estou aprendendo alto capacidade (*sic*). Estou aprendendo não só trabalho escolar, mas estou aprendendo que se pode aprender sozinho tão bem como com alguém ensinando.
>
> Gosto deste plano porque há um bucado (*sic*) de liberdade. Também aprendo mais deste geito (*sic*) do que do outro. Não se tem de esperar pelos outros e se pode andar com a rapidez que se quer. Também precisa um bucado (*sic*) de responsabilidade (13).
>
> (...) Estive pensando no que aconteceu durante esta experiência. A única conclusão a que chego é que, se tento medir o que está acontecendo, ou o que eu era no começo, tenho de saber o que eu era quando comecei – e não sei mais (...) tantas coisas que eu fazia e sentia se perderam (...) remexidas dentro de mim (...). Não parecem vir à tona em nenhum padrão ou organização bonitinhos que eu possa enunciar

ou descrever (...) Há tantas coisas que não foram ditas. Sei que apenas arranhei a superfície, imagino. Sinto tantas coisas quase prontas a emergirem (...) Talvez isto baste. *Parece que todo tipo de coisas têm hoje muito mais significado* do que jamais tiveram. (...) Esta experiência teve significado, provocou-me muitas coisas, embora não esteja certo de quanto e até onde, ainda. Acho que, no outono, vou ser uma pessoa melhor. *Esta é uma das coisas de que acho que estou certo* (2, pp. 143-148).

(...) O senhor não segue plano algum, contudo estou aprendendo. Desde que o período escolar começou, pareço sentir-me mais vivo, mais real para mim mesmo. Gosto tanto de estar sozinho como com outras pessoas. Meus relacionamentos com crianças e outros adultos estão se tornando mais emocionais e envolvidos. Comendo uma laranja na semana passada, tirei fora a pele de cada gomo separado e gostei mais dela sem a pele transparente. Desse jeito, era mais sumarenta e tinha um gosto mais fresco. Começo a pensar que é assim que me sinto às vezes, sem uma parede transparente em torno de mim, comunicando realmente os meus sentimentos. Sinto que estou crescendo – quanto, não sei. Estou pensando, considerando, ponderando, aprendendo (1).

Não consigo ler essas declarações de estudantes – sexta série, universitários, formandos – sem ficar profundamente comovido. Temos aí professores se arriscando, sendo eles próprios, confiando nos seus alunos, aventurando-se pelo desconhecido da existência, dando o salto subjetivo. E o que acontece? Acontecimentos humanos, emocionantes, incríveis. Pode-se sentir pessoas sendo criadas, aprendizagens sendo iniciadas, futuros cidadãos erguendo-se para enfrentar o desafio de mundos desconhecidos. Se apenas um professor em cem ousasse arriscar, ousasse ser, ousasse confiar, ousasse compreender, a educação receberia a infusão de um espírito vivo que, em minha apreciação, não teria preço.

O efeito sobre o professor

Permitam me voltar-me agora para outra direção que também me emociona. Já falei do efeito causado no *estudante* por um clima que incentiva a aprendizagem significativa, apoiada em si

mesmo, pessoal. Não disse nada, porém, a respeito do efeito recíproco sobre o professor. Quando foi o agente para a liberação de uma aprendizagem autoiniciada desse tipo, o membro do corpo docente descobre que está tão mudado quanto os seus estudantes. Um deles diz o seguinte:

> Dizer que me acho engolfado pelo que aconteceu reflete apenas de modo muito débil os meus sentimentos. Já ensinava há muitos anos, mas nunca experimentara nada que se assemelhasse, mesmo remotamente, ao que ocorreu. De minha parte, nunca, numa sala de aula, vira tanto de uma pessoa integral apresentar-se, tão profundamente envolvida e tão profundamente estimulada. Ademais, questiono se, no ambiente tradicional, com sua ênfase na matéria, nos exames, nas notas, há, ou pode haver, lugar para a pessoa "em transformação", com suas profundas e múltiplas necessidades à medida que se esforça para realizar-se. Mas isto está se estendendo demais. Só posso relatar-lhe o que aconteceu e dizer-lhe que me acho grato e também humilde pela experiência. Gostaria que soubesse que isso enriqueceu minha vida e meu ser (11, p. 313).

Outro membro do corpo docente relata o seguinte:

> Rogers disse que conduzir os relacionamentos com base nessas presunções significa "virar a educação atual de cabeça para baixo". Descobri que isto era verdade quando tentei implementar este modo de conviver com os estudantes. As experiências que tive mergulharam-me em relacionamentos que foram significantes e desafiadores, além de qualquer comparação que pudesse fazer. Inspiraram-me, estimularam-me e deixaram-me, às vezes, abalado e espantado com suas consequências, tanto para mim quanto para os estudantes. Conduziram-me ao fato do que só posso chamar (...) a tragédia da educação em nossa época – estudante após estudante a relatar que aquela fora sua primeira experiência com a confiança total, com a liberdade de ser e agir por maneiras mais compatíveis com o realce e a manutenção do âmago de dignidade que, de algum modo, sobreviveu à humilhação, à deformação e ao cinismo corrosivo (1).

Idealístico demais?

Alguns leitores poderão achar que toda a abordagem deste capítulo – a crença de que professores podem relacionar-se como pessoas com seus estudantes – é desesperadamente irrealista e idealista. Podem perceber que, em essência, é encorajador que tanto mestres como estudantes sejam criativos em seu relacionamento mútuo e em seus relacionamentos com a matéria, e ainda achar que um objetivo como esse é inteiramente impossível. Não se acham sozinhos nesse ponto de vista. Já ouvi cientistas em importantes escolas científicas e eruditos em importantes universidades arguir que é absurdo tentar incentivar todos os estudantes a serem criativos – precisamos de exércitos de técnicos e trabalhadores medíocres, e, se uns poucos cientistas, artistas e líderes surgirem, isso bastará. Isso pode ser o bastante para eles. Pode ser o bastante para o leitor. Quero que fique registrado que não é o bastante para mim. Quando me dou conta do potencial extraordinário do estudante comum, quero tentar liberá-lo. Trabalhamos arduamente para liberar a incrível energia do átomo e do núcleo do átomo. Se não dedicarmos igual energia – sim, e recursos – à liberação do potencial da pessoa individual, então a enorme discrepância entre nosso nível de recursos de energia física e recursos de energia humana condenar-nos-á a uma merecida e universal destruição.

Lamento não poder ser friamente científico a respeito do assunto. Ele é urgente demais. Só posso ser apaixonado em minha declaração de que as pessoas importam, de que os relacionamentos interpessoais são importantes, de que sabemos algo a respeito da liberação do potencial humano, de que podemos aprender muito mais, e de que, a menos que concedamos uma atenção intensa e positiva ao lado humano e interpessoal de nosso dilema educacional, nossa civilização estará a caminho do desaparecimento. Cursos melhores, currículos melhores, cobertura melhor, ensino melhor, melhores máquinas de ensinar nunca resolverão basicamente esse dile-

ma. Somente pessoas, agindo como pessoas em seus relacionamentos com seus estudantes, poderão começar a causar uma pequena mossa neste problema extremamente urgente da educação moderna.

Uma varinha mágica

Há não muito tempo atrás, perguntou-me um professor: – Quais as mudanças que gostaria de ver na educação? – Na ocasião, respondi à pergunta do melhor jeito que pude, mas ela permaneceu dentro de mim. Suponha-se que eu tivesse uma varinha mágica que pudesse produzir uma única mudança em nossos sistemas educacionais. Qual seria essa mudança?

Decidi, finalmente, que a minha varinha de condão imaginária faria que, num só instante, todos os professores, em todos os níveis, esquecessem que o são. Todos desenvolveriam uma amnésia completa em relação às capacidades magisteriais que tão penosamente haviam adquirido através dos anos. Descobririam que se achavam absolutamente incapazes de ensinar.

Ao invés, descobrir-se-iam detendo as atitudes e possuindo as habilidades de um *facilitador da aprendizagem*: autenticidade, apreço e empatia. Por que mostrar-me-ia eu tão cruel, a ponto de despojar os mestres de suas preciosas habilidades? Seria porque sinto que as nossas instituições educacionais acham-se num estado desesperado e, a menos que nossas escolas possam tornar-se centros de aprendizagem excitantes e plenos de diversão, muito possivelmente acham-se condenadas.

Pode-se pensar que "facilitador de aprendizagem" é só um nome bonito para designar um professor e que nada seria mudado. Se assim for, o leitor acha-se enganado. Não há semelhança alguma entre a tradicional função de lecionar e a função do facilitador de aprendizagem.

O professor tradicional – o *bom* professor tradicional – pergunta-se questões deste tipo: "O que acho que seria bom para um

estudante aprender, nesta idade e nível de competência específicos? Como posso preparar para ele um currículo adequado? Como posso inculcar-lhe motivação para aprender este currículo? Como posso instruí-lo de maneira tal que conquiste o conhecimento que deveria conquistar? Qual a melhor maneira de formular um exame que permita ver se esse conhecimento foi realmente apreendido?"

O facilitador da aprendizagem, por outro lado, formula questões como as seguintes, não a si mesmo, mas aos estudantes: – O que querem aprender? Quais são as coisas que os deixam intrigados? Sobre o que é que têm curiosidade? Quais os assuntos que os preocupam? Quais os problemas que gostariam de resolver? – Quando ele ou ela já tem as respostas para estas perguntas, formula outras questões: – Agora, como posso ajudá-los a encontrar os recursos – as pessoas, as experiências, as facilidades de aprendizagem, os livros, o conhecimento que eu detenho – que os ajudarão a aprender por maneiras que forneçam respostas às coisas que os preocupam, as coisas que estão ávidos por aprender? – E depois, mais tarde: – Como posso ajudá-los a avaliar o seu próprio progresso e fixar objetivos de aprendizagem futuros, baseados nessa autoavaliação?

As atitudes do professor e do facilitador acham-se também em pólos opostos. O ensino tradicional, por mais disfarçado que se apresente, baseia-se essencialmente na teoria da caneca e da jarra, na qual o mestre se perguntou: "Como posso fazer a caneca manter-se parada enquanto a encho, com a jarra, destes fatos que os planejadores curriculares e eu próprio achamos valiosos?" A atitude do facilitador relaciona-se quase inteiramente com o ambiente: – Como posso criar um clima psicológico em que a criança se sinta livre para ser curiosa, livre para cometer erros, livre para aprender do meio ambiente, dos colegas, de mim, da experiência? Como posso ajudá-la a recapturar a excitação de aprender que era natural na infância?

Uma vez que este processo de facilitação da aprendizagem desejada se ache em ação, uma escola vai se tornar, para a criança,

“a minha escola”. Ela sentir-se-á parte viva e vital de um processo muito satisfatório. Adultos estupefatos começarão a ouvir crianças dizerem: – Estou louco para chegar na escola, hoje. – Pela primeira vez na vida, estou aprendendo o que queria saber. – Ei, largue essa pedra! Vai querer quebrar a janela da *minha* escola?

Maravilhosamente, as mesmas expressões serão usadas pela criança retardada, a criança bem dotada, a criança da cidade, a criança carente, porque todo estudante estará trabalhando em problemas de interesse e preocupação reais, num nível em que poderá compreender o problema e achar uma solução útil. Todos terão uma experiência continuada de sucesso.

Alguns educadores acreditam que uma aprendizagem individualizada desse tipo é completamente impraticável, porque envolveria um aumento enorme do número de professores. Nada pode achar-se mais longe da verdade. Primeiro porque, quando as crianças estão ávidas por aprender, elas seguem as suas próprias orientações e empenham-se sozinhas numa grande quantidade de estudo independente. Há também grande economia no tempo dos professores, porque problemas de disciplina e controle caem acentuadamente. Finalmente, a liberdade de interação que surge do clima que tão sucintamente descrevi torna possível utilizar um grande recurso até hoje não explorado: a capacidade que a criança tem de ensinar outra em sua aprendizagem. Ouvir alguém dizer: – John, Ralph está com um problema para terminar a longa divisão de que precisa para solucionar o seu problema. Será que você poderia ajudá-lo? – constitui uma experiência maravilhosa, tanto para John quanto para Ralph. É ainda mais maravilhoso que os dois meninos trabalhem juntos, ajudando-se mutuamente, sem que ninguém lhes peça! John, na realidade, aprende a divisão longa quando ajuda outro estudante a entendê-la. Ralph pode aceitar a ajuda e aprender, porque não é mostrado como estúpido, quer em público ou num boletim de escola.

É arriscado para uma pessoa tornar-se facilitador de aprendizagem, em vez de professor. Significa incertezas, dificuldades, retrocessos – e também uma excitante aventura humana, quando os estudantes começam a florescer. Uma professora que assumiu esse risco contou-me que uma de suas maiores surpresas, quando liberou as crianças para aprender, foi descobrir que dispunha de mais tempo para dedicar a cada criança, não menos.

Não posso acentuar com a intensidade necessária o quanto desejaria que alguém pudesse agitar aquela varinha mágica e transformar o ensino em facilitação. Acredito profundamente que o ensino tradicional constitui uma função quase completamente fútil, desperdiçada, superestimada, no mundo mutante de hoje. Seu maior êxito é dar às crianças incapazes de apreender a matéria um senso de fracasso. Também tem êxito em persuadir os estudantes a desistirem, quando se dão conta de que a matéria ensinada é quase completamente irrelevante para as suas vidas. Ninguém devia tentar aprender algo do qual não vê a relevância. Criança alguma jamais deveria experimentar o senso de fracasso que é imposto por nosso sistema de notas, pela crítica e pelo ridículo da parte de professores e outras pessoas, pela rejeição que se dá quando ela se mostra lenta em aprender. O senso de fracasso experimentado quando se tenta algo que se quer conseguir e que é realmente difícil demais é uma sensação saudável, que impulsiona a novas aprendizagens. É uma coisa muito diferente de um fracasso imposto por outra pessoa, que desvaloriza, como pessoa, aquele que fracassa.

Qual é o caminho?

Se um professor está desejoso de conceder aos seus estudantes liberdade para aprender ou de tornar-se um facilitador, como pode isto ser alcançado?

Não posso responder pelos outros, pois existem muitas maneiras de mudar. Assim, vou apenas falar de mim, pessoalmente, e

levantar a questão que me faria se me atribuíssem a responsabilidade pela aprendizagem de um grupo de crianças. Tentei pensar no que eu próprio me perguntaria, as coisas que tentaria aprender, as coisas que poderia tentar fazer. Como enfrentaria o desafio apresentado por um grupo como o acima.

Como é?

Acho que a primeira questão que levantaria seria: Como é ser uma criança que está aprendendo algo significante? Acredito que a resposta mais significativa que posso dar é falar de minha própria experiência.

Fui um menino muito bom na escola primária e secundária. Tirei boas notas. Com frequência irritei meus professores por ser suficientemente hábil para contornar as regras que eles haviam estabelecido, mas nunca fui abertamente desafiador. Eu era um menino muito solitário, com poucos amigos, isolado dos outros por um lar religioso e muito estrito. Minha família mudou-se de uma vizinhança de subúrbio para uma grande fazenda, que tinha hectares de bosques, quando eu estava com 13 anos. Naquela época, eram populares os livros de Gene Stratton-Porter, que tinham uma ambientação ao ar livre e falavam muito nas grandes mariposas noturnas.

Pouco depois de nos havermos mudado para a fazenda, encontrei um par de mariposas luna[10] – grandes asas verde-pálidas com riscas roxas – no tronco de um carvalho. Ainda posso ver-lhes a envergadura de 15 centímetros de verde tremeluzente, com suas manchas lavanda iridescentes, a brilhar contra a casca negra e áspera da árvore. Fiquei fascinado. Capturei-as e guardei-as, e a fêmea pôs centenas de ovos. Consegui um livro sobre mariposas e alimentei as lagartas. Embora tivesse muitos fracassos com esta primeira ninhada, capturei outras mariposas e, gradativamente, aprendi a manter e sustentar as lagartas por toda a sua série de

[10] *Actias luna* (Nota do Tratudor).

mutações de vida: as frequentes mudas de suas peles, a fiação de seus casulos, a longa espera até a primavera seguinte, quando as mariposas emergiam. Ver sair do casulo uma mariposa com asas não maiores que a unha do polegar e, dentro de uma hora ou duas, assisti-la desenvolver uma envergadura de asas de 12,5 a 17,5 era fantástico. A maior parte do tempo, porém, era trabalho duro: encontrar todos os dias folhas novas, escolhidas das variedades corretas de árvores, esvaziar as caixas, salpicar os casulos durante o inverno, a fim de impedi-los de secar. Em resumo, tratava-se de um projeto grande, mas, com a idade de 16 ou 17, eu era uma autoridade nessas mariposas. Conhecia provavelmente 20 ou mais variedades diferentes, seus hábitos, sua alimentação, e também aquelas mariposas que não comem mais nada durante o seu período de vida, mas apenas durante a época em que são lagartas. Eu podia identificar as larvas por espécies. Podia perceber as grandes lagartas, de 7,5 ou 10 cm, facilmente. Nunca dei um passeio grande sem encontrar pelo menos uma lagarta ou casulo.

Mas o que me interessa agora, quando penso nisso, é que, até onde me posso recordar, nunca falei a nenhum professor e somente a muito poucos colegas a respeito desse meu interesse. Aquele projeto que me consumia o tempo não fazia, de maneira alguma, parte de minha *educação*. Educação era o que acontecia na escola. O professor não ficaria interessado. Além disso, eu teria tanto a explicar-lhe, quando, afinal de contas, supunha-se que fosse ele quem tinha de ensinar-me. Tive um ou dois professores bons, de quem gostei, durante este período, mas o meu projeto era pessoal, não a espécie de coisa que se partilha com um professor. Tínhamos ali, então, uma empresa de pelo menos dois anos de duração, erudita, bem pesquisada, exigindo trabalho laborioso e muita autodisciplina, amplos conhecimentos e habilidades práticas. Para mim, porém, naturalmente, aquilo não fazia parte de minha educação. Era assim, então, a aprendizagem real para determinado menino.

Estou certo de que a aprendizagem significativa é amiúde muito diferente – para meninas, a criança que vive na cidade, a fisicamente deficiente. Entretanto, mantendo em mente este aspecto de minha própria aprendizagem de infância, esforçar-me-ia muito por descobrir o que é ser uma criança que está aprendendo. Tentaria entrar no mundo da criança, a fim de ver o que tinha significação para ela. Tentaria fazer da escola pelo menos um lar amigo para uma aprendizagem significativa, onde quer que ela pudesse estar ocorrendo na vida da criança.

Posso arriscar-me a estabelecer um relacionamento?

Um segundo grupo de questões que me faria seriam mais ou menos as seguintes: Atrever-me-ei a permitir-me lidar com este menino ou esta menina como uma pessoa, como alguém a quem respeito? Atrever-me-ei a revelar-me a eles e permitir-lhes-ei que se revelem a mim? Atrever-me-ei a reconhecer que pode saber mais que eu, em certas áreas, ou até mesmo, em geral, ser mais dotado do que eu?

A resposta a essas questões envolve dois aspectos. O primeiro é a questão do risco. Atrever-me-ia correr o risco de dar respostas afirmativas às indagações que levantei? O segundo aspecto é a questão de como este tipo de relacionamento pode ocorrer entre o estudante e eu.

Acredito que as respostas podem residir em algum tipo de experiência grupal intensiva, num chamado grupo de comunicações, de relações humanas, de encontro, ou seja, lá o nome que receba. Neste tipo de grupo pessoal, é mais fácil assumir o risco, porque o grupo fornece o tipo de clima psicológico em que os relacionamentos se constroem.

Recordo-me de um filme muito comovente, *Porque esse é o meu caminho* (4), no qual um professor, um agente do departamento de narcóticos e um viciado em drogas condenado eram participantes. Na conclusão deste grupo filmado, o viciado, aluno de uma es-

cola secundária, dizia, com espanto na voz: – Descobri que um professor, um tira e um drogado são, todos eles, seres humanos. Não teria acreditado! – Ele nunca tivera relacionamentos como esse com os professores, em sua escola.

Descobrimos aproximadamente o mesmo em nossas conferências sobre a humanização da educação médica. Aqui, uma das aprendizagens marcantes dos grupos intensivos é que os médicos em treinamento descobrem que seus chefes de departamento, reitores de faculdades de medicina e membros do corpo docente são seres humanos, pessoas como eles próprios. Eles encaram isso como inacreditável. Tivemos a mesma experiência ao lidar com o sistema escolar do Colégio Imaculado Coração nos níveis secundário e universitário: estudantes e professores foram capazes de relacionarem-se como pessoas, não como papéis. Foi uma experiência inteiramente nova para ambos os lados.

Embora tenha visto os resultados altamente positivos de um relacionamento aberto e pessoal entre estudante e facilitador, isto não significa que me seria fácil consegui-lo em todas as classes ou com todos os estudantes. Aprendi por experiência que mostrar-me como sou – imperfeito e, às vezes, admitidamente defensivo – parece constituir um risco pessoal. E, contudo, sei que se o relacionamento entre eu e os estudantes fosse verdadeiramente um relacionamento entre pessoas, muito se poderia ganhar. Se eu estivesse disposto a admitir que alguns estudantes me ultrapassam em conhecimento, outros em *insight*, alguns em percepção em relações humanas, poderia então descer do "pedestal de professor" e tornar-me um aprendiz facilitador entre outros aprendizes.

Quais são os interesses dos estudantes?

Outra pergunta que me faria seria: Quais são os interesses, objetivos, metas, intenções, paixões destes estudantes? Quereria formular a pergunta não apenas coletivamente, mas de modo individual.

Quais são as coisas que os emocionam, e como posso descobri-las?

Posso estar me mostrando excessivamente confiante, mas acho que a resposta a esta pergunta é fácil. Se autenticamente desejo descobrir o interesse de um estudante, posso fazê-lo, possivelmente criando um clima em que se torne natural a emergência de interesses. Embora os jovens tenham perdido muito de seu vigor por causa de sua experiência escolar, eles retornam à vida numa atmosfera psicológica saudável e mostram-se mais que dispostos a partilhar de seus desejos.

Impressiona-me, quando remonto a isso, que não posso recordar-me de nenhum professor que tenha um dia me perguntado quais eram os meus interesses. Isso parece uma afirmação espantosa, mas acho que é verdadeira. Houvesse uma professora me *perguntado*, eu lhe teria falado a respeito de flores silvestres, animais dos bosques e mariposas noturnas. Poderia mesmo mencionar-lhe a poesia que estava tentando escrever ou o meu interesse em religião. Mas ninguém perguntou.

Embora mais de 60 anos já se tenham passado, lembro-me de uma pergunta que um professor formulou a lápis, à margem de uma redação de aluno principiante. Eu havia escrito, acho eu, a respeito de algo que havia feito com o meu cão. Ao longo da descrição de alguma ação que eu havia empreendido, o professor escreveu: – Por que, Carl? – Sempre me recordei desta observação marginal, mas somente em anos recentes foi que me dei conta da razão para lembrá-la. Ela se salienta porque ali se achara um professor que parecera ter um interesse pessoal real em saber por que, eu, Carl, fizera algo. Esqueci-me de todos os outros sábios comentários escritos em meus temas, mas recordo-me deste. Para mim, ele mostra quão raramente acontece a um estudante que um professor realmente deseje conhecer algumas das motivações e interesses que o fazem vibrar. Dessa maneira, se eu fosse professor, gostaria muitíssimo de tornar possível aos estudantes contarem-me coisas como essas.

Como posso liberar a mente inquisidora?

Uma quarta pergunta que me faria seria: "Como posso preservar e liberar a curiosidade?" Há provas a demonstrar que, à medida que as crianças atravessam o nosso sistema de escola pública, menos inquiridoras e curiosas se tornam. É uma das piores acusações que conheço. O diretor do Instituto de Tecnologia da Califórnia disse-me que, se pudesse dispor de apenas um critério para selecionar estudantes, seria o grau de curiosidade que demonstram. Contudo, parece que fazemos todo o possível para destruir, em nossos estudantes, essa inquisitividade, esse espanto, amplo e indagador, sobre o mundo e seus habitantes.

Um professor que conheci numa universidade da Califórnia está tentando preservar o encanto da indagação. Escreveu-me uma carta na qual diz: "Quero contar-lhe alguns dos resultados que a sua "Liberdade de Aprender" teve, para mim e meus estudantes (...) (5)." Contou-me, então, como decidiu adaptar os seus cursos de psicologia, a fim de torná-los mais livres:

> Tomei o cuidado de explicar aos estudantes os pressupostos subjacentes à abordagem que iríamos tentar. Pedi-lhes ainda para considerar seriamente se queriam ou não tomar parte numa "experiência" desse tipo. (Meus cursos são facultativos...) Ninguém resolveu abandoná-los. Nós – a classe e eu – criamos o curso à medida que progredíamos. (Havia 60 alunos na aula.) Foi a mais emocionante experiência de aula que já tive, Carl! E, como se viu, os estudantes achavam-se igualmente excitados. Apresentaram alguns dos melhores trabalhos (...) que já vi entre não formados. A sua emoção era contagiosa. Descobri mais tarde, de diversas fontes diferentes, que os estudantes do curso estavam sendo constantemente perguntados, por companheiros de quarto, colegas no bar etc., "o que haviam feito em aula naquele dia, como era que estava indo o curso?" Eu recebia uma corrente constante de estudantes que me pediam para visitar a aula.
>
> Talvez as avaliações mais significativas para mim tinham sido as que provieram daqueles estudantes que disseram que não haviam aprendido tanto quanto poderiam, *mas que isso fora culpa deles* e assu-

miam a responsabilidade por tal. Há tanto mais para contar, Carl, mas não quero estender-me nisso. O que queria que você soubesse foi a maneira entusiástica por que esses estudantes reagiram à oportunidade de aprender – de maneiras que foram importantes para eles. E quão liberador isso foi para mim, como um colega a aprender.

Recursos

Outra questão que me faria é: "Como posso, de modo imaginativo, proporcionar recursos para a aprendizagem, recursos que estejam, tanto física quanto psicologicamente, disponíveis?"

Acredito que um bom facilitador de aprendizagem deve gastar a maior parte do seu tempo de preparação tornando disponíveis os recursos para os jovens com quem trabalha. Em grande parte, com todas as crianças, mas, excepcionalmente, com crianças brilhantes, *não é necessário ensiná-las*, mas elas precisam de recursos que possam alimentar os seus interesses. Para fornecer essas oportunidades, é preciso muita imaginação, reflexão e trabalho.

Meu filho é médico. Por quê? Porque, numa escola avançada, no primeiro ano do curso secundário, foi dado a cada estudante certo número de semanas e considerável ajuda para tentar conseguir uma aprendizagem de duas semanas. Meu filho conseguiu obter o consentimento de um médico que se sentiu desafiado pelas perguntas ingênuas, mas, amiúde, fundamentais, de um rapaz de curso secundário. Levou Dave com ele a visitas hospitalares e domiciliares, à sala de parto e à sala de operações. Dave ficou imerso na prática da medicina e isso transformou o seu interesse experimental num interesse consumidor. Alguém fora criativo ao pensar nos recursos para a sua aprendizagem. Quisera poder ser tão engenhoso.

Criatividade

Se fosse professor, tenho esperança de que me estivesse formulando perguntas como esta: "Disponho da coragem e da humildade para alimentar ideias criativas em meus estudantes? Pos-

suo a tolerância e a humanidade para aceitar as irritantes – às vezes desafiadoras, às vezes malucas – questões de alguns daqueles que têm ideias criativas? Posso abrir um lugar para a pessoa criativa?"

Acho que em todo programa de formação de professores deveria haver um curso sobre "Cuidado e Alimentação de Ideias Bebês." Pensamentos e atos criativos são exatamente como bebês: pouco atraentes, fracos, facilmente derrubáveis. Uma ideia nova, comparada a uma estabelecida, é sempre muito inadequada. As crianças estão cheias de pensamentos e percepções indomadas e inusitadas, mas grande número delas é sufocado na rotina da vida escolar.

E também, como o trabalho de Getzels e Jackson (3) demonstrou, há uma diferença entre aqueles estudantes que são brilhantes e os que são brilhantes e, também, criativos. Os últimos tendem a ser difíceis em suas personalidades, menos previsíveis, mais perturbadores. Posso permitir que esses estudantes sejam, que vivam e encontrem nutrição em minha sala de aula? É certo que a educação, seja ela elementar, universitária ou profissional, não tem uma ficha boa no que tange a isso. Thomas Edison foi considerado chato e estúpido. A aviação só surgiu porque dois mecânicos de bicicletas eram tão ignorantes de conhecimentos técnicos que puseram em prática a louca e tola ideia de fazer voar uma máquina mais pesada que o ar. Os profissionais instruídos não teriam perdido seu tempo em um absurdo desse tipo.

Teria esperança de que, em minha sala de aula, pudesse criar uma atmosfera de um tipo que, com frequência, é muito temido pelos educadores, uma atmosfera de respeito mútuo e liberdade de expressão mútua. Isso, penso eu, poderia permitir ao indivíduo criativo escrever poesia, pintar quadros, produzir invenções, experimentar novas aventuras, sem medo de ser esmagado. Gostaria de poder fazer isso.

Há lugar para o *soma*?

A questão final poderia ser: "Posso ajudar o estudante a desenvolver uma vida de sentimentos, assim como uma vida cognitiva? Posso ajudá-lo a tornar-se o que Thomas Hanna chama de *soma* – corpo e mente, sentimento e intelecto? Acho que estamos bem cientes do fato de que uma das tragédias da educação moderna é que somente a aprendizagem cognitiva é encarada como importante.

Vejo o livro de David Halberstam, *The Best and the Brightest* (*Os melhores e mais brilhantes*), como epítome dessa tragédia. Os homens que cercavam Kennedy e Johnson eram todas pessoas bem dotadas, talentosas. Como Halberstam diz, "se aqueles anos tiveram algum tema central, se houve algo que limitou essas pessoas, foi a crença de que a inteligência e a racionalidade puras podiam resolver e solucionar tudo." Certamente, elas aprenderam esse ponto de vista na escola, de modo que essa confiança completa no cognitivo e no intelectual fez que esse grupo brilhante nos conduzisse, pouco a pouco, para o inacreditável atoleiro da guerra do Vietnam. Os computadores omitiram de seus cálculos os sentimentos e a dedicação emocional de uma gente pequena, vestida com pijamas pretos, dispondo de pouco equipamento e de nenhuma força aérea, mas que estava lutando por algo em que acreditava. Esta omissão mostrou ser fatal. O fator humano não foi alimentado aos computadores, porque "os melhores e mais brilhantes" não tinham neles lugar para a vida dos sentimentos, a vida emocional dos indivíduos. Esperaria muito que a aprendizagem que se efetuasse em minha sala de aula pudesse ser uma aprendizagem pela pessoa integral, algo difícil de conseguir, mas muito gratificante em seu produto final.

Um exemplo

Pode-se perguntar se existem escolas em que os professores possam dar respostas geralmente positivas às questões que for-

mulei. Há muitas escolas desse tipo; uma delas, porém, é cuidadosamente descrita por Jerome Freiberg (2). É uma escola secundária de Houston, Texas e podemos visitá-la pelas palavras de Freiberg. Ele reconhece o seu débito para com o superintendente escolar, Billy Reagan, e a diretora, Norma Lowder, pela partilha dos êxitos dessa inovadora escola.

Escola secundária para as artes da interpretação e artes visuais

> Quando nos aproximamos de seu endereço, na Austin Street, perto do centro de Houston, vê-se primeiro um edifício imponente, mas gasto pelo tempo, com as palavras "Templo Beth Israel" gravadas nas pedras que ficam acima da entrada frontal. Desde 1971 esta sinagoga reformada vem servindo de sede para a High School for the Performing and Visual Arts (HSPVA), do distrito escolar independente de Houston. Nos anos que se passaram deste então, oito prédios temporários foram deslocados para o local, a fim de acomodarem as inscrições em expansão e, com frequência, mais espaço é tomado por empréstimo, dos prédios do outro lado da rua. O *campus* do prédio reformado e dos temporários abriga 500 estudantes vindos de todas as partes da cidade e das áreas suburbanas que a cercam e não dispõem de uma facilidade assim, estudantes esses oriundos de todos os grupos étnicos, de todos os estilos de vida e de todos os níveis socioeconômicos. Aqui, eles passam três horas por dia em suas áreas artísticas (dança, teatro, música instrumental, música vocal, artes da comunicação ou artes visuais) e as quatro horas restantes em matérias acadêmicas ou facultativas.
>
> A inauguração da HSPVA representou a primeira tentativa, por parte de qualquer escola pública da nação, de correlacionar um treinamento concentrado nas artes com o currículo acadêmico convencional das escolas secundárias. Ela foi a primeira das escolas alternativas de Houston e serviu de modelo para as escolas-irmãs que se seguiram. Tem um quadro de funcionários de 34 elementos, diversos professores registrados adicionais, em regime de tempo parcial, mas a diretora, Norma Lowder, salienta que, a cada ano, de 40 a 50 profissionais que podem não ser professores registrados, mas dispõem de muitos conhecimentos a partilhar, são convidados para o *campus*, a

fim de lecionarem aulas especiais, dirigirem grupos de trabalho e apresentarem palestras e demonstrações.

Assim que entra no *campus*, o visitante é atraído para o seu ambiente de camaradagem informal. Não há o silêncio reprimido de uma atmosfera custodiada nem o barulho de descompromissados e ociosos. Em vez disso, há o murmúrio ocupado da atividade, do debate sério, da movimentação com um fim em vista.

– Busco professores que não sejam rígidos; que sejam flexíveis o bastante para reconhecer que a aula de geometria pode ser hoje uma perda total, porque a orquestra vai tocar esta noite no Jorres Hall, e depois, como a geometria sofreu por causa disso, haverá um professor que diga que ele pode ficar com os jovens durante um pouco de suas horas, naquele dia, a fim de darem geometria – explica a sra. Lowder. Estreitas amizades entre os membros do corpo docente desenvolvem-se deste senso de comunidade e auxílio mútuo, e os derivados disso incluem um alto nível de satisfação com o emprego e uma taxa muito baixa de rotatividade para os professores da HSPVA, condição que, juntamente com as frequentes ocasiões de instrução individualizada e ajuda preceitual oferecida aos estudantes pelos membros do corpo docente, dá ênfase também à qualidade dos relacionamentos entre mestres e estudantes.

De modo interessante, e coerente com as descobertas que serão posteriormente relatadas neste livro, os jovens sistematicamente se incluem entre os que melhor se saem academicamente no distrito, produzindo alta proporção de estudiosos de mérito.

Em 1979, dos 30 estudiosos presidenciais nacionalmente escolhidos[11], três vieram da HSPVA. Numerosos prêmios ornamentam as paredes da administração da escola. Como o corpo estudantil provém de uma área ampla, raramente os pais acham-se fisicamente presentes na escola. Para os estudantes cujos laços étnicos unem estreitamente suas famílias às suas vizinhanças, frequentar a HSPVA representa talvez sua primeira aventura além de suas fronteiras culturais. O apoio dos pais é forte; contudo, a comunidade se orgulha da escola e, amiúde, solicita que os grupos estudantis lá se apresentem para desempenho.

[11] Refere-se o autor à distinção anualmente concedida pela Presidência dos Estados Unidos a três formandos (Nota do tradutor).

Perguntamos a um grupo de formandos de junho de 1980 como se sentiam a respeito de suas experiências na HSPVA. As seguintes são respostas representativas, dadas:

Susan: A HSPVA deixou-me ser eu própria e também permitiu-me crescer, em grande parte, sozinha. Nunca fui forçada a adaptar-me a um molde, mas me foi permitido ser um indivíduo, fazendo meu trabalho artístico da maneira que eu achava que deveria ser feito.

John: A fim de ser muito real, tem-se de conhecer todas as facetas de si próprio, e esse é um processo que leva um longo tempo. Assim que permiti que isso penetrasse em mim, fez-me sentir muito mais à vontade sobre a aprendizagem. Agora, posso aprender. Posso assumir coisas e, em verdade, ver o meu desenvolvimento. É uma sensação de muita confiança.

Sandra: Frequentar a escola na HSPVA pode ser descrito numa só palavra: é uma EXPERIÊNCIA. Embora ela possa ser diferente para cada estudante individual, os fundamentos básicos da criatividade, do crescimento e da aprendizagem acham-se lá, para todos.

Desde o primeiro dia em que o estudante ingressa no *campus,* ele fica exposto à criatividade. Criatividade na HSPVA é uma coisa que nunca falta – parece haver um fluxo constante dela, não apenas *dentro* de cada área artística, mas também entre elas. Uma área artística específica está sempre servindo de inspiração para outra. Os estudantes da HSPVA *não têm medo* de sua criatividade; ao contrário, orgulham-se dela e acham-se livres para expressá-la de muitas maneiras, tanto em suas áreas artísticas individuais como em seus temas acadêmicos também.

Em resultado desta liberdade criativa, o estudante da HSPVA tem a oportunidade de crescer ao seu potencial mais alto, em tudo o que faz. Ele é exposto a muitas filosofias e ideias diferentes e, assim, é-lhe fornecida uma ampla base, da qual pode evoluir e formar as suas próprias crenças.

Muito deste crescimento resulta de ser dada ao estudante a oportunidade de estar em meio a pessoas envolvidas em todas as artes e, dessa maneira, aprender muitos modos diferentes de olhar as coisas. Devido a esta exposição, ele se torna aberto a muitos tipos de expressão diferentes e não apenas aprende sobre áreas diferentes das artes, mas também aprende muito sobre a vida e sobre si próprio.

A HSPVA é, decididamente, um lugar muito emocionante e especial de se estar.

É uma experiência convincente contemplar estes estudantes. Temos aqui um ambiente em que seu senso de promessa e autovalor podem florescer. Trata-se, claramente, de uma escola em que os professores se tornaram facilitadores da aprendizagem.

Métodos de promover a liberdade[12] (pp. 129-144)

Será que eu posso fazer isso na minha sala de aula? É o problema, parece-me, que seria levantado, a esta altura, pelo professor que se terá impressionado, favoravelmente pelo que ficou expresso no capítulo anterior. Eis por que, no presente capítulo, tentei realçar alguns dos métodos específicos de que se pode servir o professor, para proporcionar oportunidades de uma aprendizagem mais autoconfiante. Para fazê-lo, utilizei-me dos trabalhos de vários educadores e pesquisadores, cuja contribuição menciono nas referências. Aproveitei também dois artigos meus (1966-1967). Espero que o material daí resultante ao mesmo tempo reanime e estimule o professor que se disponha a aventurar-se pelas águas um tanto frias da inovação em sala de aula.

Se um professor anseia proporcionar a seus alunos liberdade para aprender, de que modo poderá levar isso a cabo? No capítulo anterior apresentaram-se atitudes pessoais e subjetivas que se nos afiguram básicas na criação de tal clima. E não há dúvida de que o professor empenhado em assumir essas atitudes desenvolverá modos de construir a liberdade, dentro da sua sala de aula, adaptáveis ao seu próprio estilo e que decorrerão da sua livre e direta interação com os alunos. Assim, dará crescente expansão a uma metodologia pessoal – indubitavelmente, o melhor procedimento.

[12] Este texto e os subsequentes foram extraídos da obra ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. 2. ed. Tradução Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade, Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

Entretanto, é perfeitamente natural que o professor, disposto a correr o risco da experiência, goste de saber o que foi que outros tentaram, de que modo chegaram a assumir aquelas atitudes pessoais na sala de aula, ao ponto de levarem os alunos a perceberem e usarem a liberdade que lhes é oferecida. É intenção deste capítulo expor, resumidamente, algumas vias de acesso, métodos, técnicas, usados por professores que tentaram ser facilitadores, que se empenharam em dar liberdade para aprender.

Trabalhar com problemas percebidos como reais

Para a aprendizagem autoiniciada ocorrer, parece essencial que a pessoa entre em contato com um problema que se lhe afigure real, para si, e dessa forma o encare. O êxito no facilitar semelhante aprendizagem, parece, muitas vezes, relacionar-se diretamente com tal fator. Um bom exemplo é o dos profissionais que se reúnem num grupo de encontro básico porque enfrentam problemas que lhes dizem respeito. Quase invariavelmente uma vez dada a liberdade no contexto das atitudes descritas no último capítulo, tais pessoas, no começo, resistem à ideia de serem responsáveis por sua própria aprendizagem, mas, em seguida, gradualmente, vão se capacitando dessa oportunidade e dela se utilizam muito além das suas expectativas. Por outro lado, alunos de um curso obrigatório esperam permanecer passivos e ficam extremamente perplexos e frustrados quando se lhes dá liberdade. "Liberdade para fazer o quê?" – é a sua indagação, perfeitamente compreensível.

Parece razoavelmente claro que, para a aprendizagem do gênero da que temos discutido, é necessário que o aluno, seja de que nível for, se coloque perante problemas que tenham significado e relevância para ele. Em nossa cultura, tentamos isolar o estudante de todo e qualquer problema real da vida, o que constitui um perigo. É evidente que, se quisermos que os estudantes aprendam a ser pessoas livres e responsáveis, temos de nos dispor a confrontá-los com a vida, a deixá-

los enfrentar os problemas. Quer falemos da inaptidão de um menino pequeno para mudar, ou do problema do seu irmão mais velho de construir um conjunto de alta fidelidade, ou da dificuldade, do universitário de formular os seus pontos de vista sobre problemas raciais ou do medo de um professor iniciante de dar a sua primeira aula prática, ou do de um adulto para tratar de relações interpessoais ou de problemas conjugais, alguma confrontação real com um problema parece ser condição necessária a esse tipo de aprendizagem.

Seria, pois, sensato que todo professor tentasse obter dos seus alunos informações sobre problemas ou temas, que fossem reais para eles e relevantes para o curso a ser dado. O problema pode ser tão simples como o que se exprime na frase "preciso de tais e tais notas para ser aprovado"; ou pode tratar-se de um autêntico interesse em relação a esse ou aquele aspecto do programa. Seja o que for, o professor deverá estar bem informado para agir.

Uma vez que, em geral, os estudantes estão à margem dos problemas, pode ser necessário fazer com que enfrentem situações que se tornem problemas reais para eles. Em algumas das últimas secções deste capítulo, ao tratar de coisas como "simulação" e "direção de pesquisa" mencionaremos circunstâncias em que o aluno se vê profundamente envolvido e em face de problemas que se tornam muito reais para ele.

Fico irritadíssimo com a ideia de que o estudante deve ser "motivado". O jovem é intrinsecamente motivado, em alto grau. Muitos elementos de seu meio ambiente constituem desafios para ele. É curioso, tem a ânsia de descobrir, de conhecer, de resolver problemas. O lado triste da maior parte da educação está em que, após a criança haver passado anos e anos na escola, essa motivação intrínseca está muito bem amortecida. Mas continua a existir, e nossa tarefa, como facilitadores de aprendizagem, é a de suscitar essa motivação, descobrir que desafios são reais para o jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los.

Promover recursos

Quando um professor se preocupa mais em facilitar a aprendizagem do que em exercer a função de ensinar, organiza o seu tempo e os seus esforços de modo muito diferente do mestre convencional. Em vez de empregar a maior parte do tempo em preparar planos de aula e exposições orais, concentra-se na promoção de todas as espécies de recursos, que poderão proporcionar a seus alunos uma aprendizagem experiencial correspondente às necessidades deles. Ocupa-se, também, em fazer com que tais recursos sejam claramente disponíveis, em imaginar e simplificar os estágios práticos e psicológicos por que deve passar o aluno para utilizá-los. Uma coisa, por exemplo, é simplesmente dizer que determinado livro se encontra na biblioteca. Isto quer dizer que o aluno confere no catálogo, espera até verificar que ele já foi emprestado, volta na semana seguinte para indagar, e, afinal, obtém o livro. Nem todo aluno terá a paciência ou o interesse de percorrer todos esses estágios. Quanto a mim, já verifiquei que, se posso ter na sala de aula, uma estante de livros, com exemplares disponíveis para empréstimos, a quantidade de leitura feita e o resultante estímulo para usar a biblioteca, em função das necessidades individuais, crescem aos borbotões.

Ao falar de recursos não penso só nos recursos acadêmicos usuais – livros, artigos, espaço para trabalhar, sala de laboratório e equipamentos, maquinários, mapas, filmes, gravações e coisas parecidas. Penso também nos recursos humanos – pessoas que possam contribuir para os conhecimentos do aluno. Frequentemente, há pessoas estranhas que podem contribuir para pôr em foco certos problemas que se referem ao aluno. O mais importante, porém, sob este aspecto é o próprio professor, como recurso humano. Põe-se a si próprio, o seu saber e a sua experiência especiais, claramente à disposição dos alunos, mas não se impõe a eles. Delineia os temas específicos em que se julga mais competente, e os alunos podem apelar para ele quanto ao que esteja apto a lhes dar.

Trata-se, porém, de se oferecer a si mesmo, como um recurso, e compete aos alunos saber até que ponto podem utilizar-se dele.

Alguns dos modos pelos quais o professor pode tornar-se disponível foram indicados na I Parte deste livro. A senhorita Shiel colocou-se à disposição dos alunos para consultas individuais, para atender aos que tinham alguma dificuldade nas tarefas que executavam. O professor Faw não somente ensejou essa espécie de consulta como estabeleceu vias de acesso, de modo que excursões e outros recursos e experiências de aprendizagem podiam ser facilmente organizados. Pôs igualmente à disposição dos alunos os seus interesses próprios, especiais, através dos temas que escolhia para suas aulas. Um tipo de recurso humano pouco comum que foi por ele oferecido, e que poderia ser muito mais amplamente utilizado, consistiu em colocar estudantes mais velhos e experimentados, à disposição dos iniciantes, como consultores. Esta é uma experiência das mais valiosas, para ambas as partes.

O professor Richard Dean, do Instituto de Tecnologia da Califórnia, dando, da maneira mais livre, um curso de Matemática superior, colocou-se à disposição dos alunos, primeiro oferecendo, para o uso da classe, folhas mimeografadas para *feedback*, nas quais tentava resumir os principais problemas discutidos e resolvidos em cada aula (assim como os que foram suscitados e não resolvidos). O aluno, ao chegar à sala, recebia a folha de *feedback* da aula anterior, a qual o ajudava a refrescar a memória sobre o que a classe havia feito. Mais tarde, ele afirmou que qualquer aluno poderia, se o quisesse, organizar também uma folha de *feedback*, e, dessa forma, tanto ele quanto alguns dos alunos resumiam as discussões. Além disso, ele e os alunos frequentemente acrescentavam aspectos da análise de cada um sobre o que se havia feito, ou sobre a solução própria a temas e problemas suscitados.

Um ponto que gostaria de acentuar é que, se empregássemos o mesmo tempo gasto atualmente para planejar currículos prédetermi-

nados, aulas expositivas e exames, na promoção imaginosa de uma série de recursos para a aprendizagem, surgiriam toda espécie de novas formas de envolver o aluno num ambiente de aprendizagem do qual ele poderia escolher os elementos que melhor atendessem às suas necessidades.

Uso de contratos

Expediente viável, capaz de ajudar-nos a proporcionar segurança e responsabilidade, numa atmosfera de liberdade, é o uso dos contratos de trabalho dos alunos. Serve também, não há dúvidas, para atenuar as incertezas e inseguranças que o facilitador pode experimentar. Vimos como a senhorita Shiel fez uso perspicaz de contratos diários com seus alunos. Isso os capacita a estabelecer objetivos próprios e a planejar o que querem fazer. Constitui uma espécie de experiência de transição entre a completa liberdade para estudar seja o que for de interesse, e a aprendizagem relativamente livre, mas situada dentro dos limites de alguma exigência institucional.

O professor Arthur Combs utilizou-se de um tipo de contrato com universitários e alunos de pós-graduação o qual tem algumas características interessantes. Explicou, no início do curso, que o estudante pode obter a nota que quiser. Se o que lhe interessa é passar de uma série para outra, mediante os créditos respectivos, poderá conseguí-lo se provar que leu certa quantidade de textos determinados, submetendo-se a exames referentes à matéria neles contida. Nenhum estigma liga-se a essa decisão. Se, entretanto, o aluno quiser uma nota mais alta, planejará, por sua própria conta, fazer o que acha que justificaria um “B” ou um “A” e o professor Combs consultará cada um sobre o contrato a executar. Muitas vezes, apresentam-se contratos meio pomposos, e será preciso podá-los até um tamanho mais razoável. Quando professor e aluno chegam a um acordo mútuo sobre o contrato, de maneira a que corresponda a uma nota “B” ou “A”, o aluno pode estar certo de que a obterá, desde que, simples-

mente, atenda às suas obrigações contratuais, antes do fim do curso. Isso remove qualquer receio e apreensão, no correr das aulas, e torna possível uma discussão genuinamente livre. Os alunos podem discordar do professor, sem sentir que põem em risco sua aprovação. Podem exprimir o que realmente sentem e pensam.

Divisão em grupos

Não se afigura razoável a imposição de liberdade a quem não a quer. O bom senso indica, portanto, que, se é perfeitamente possível dar-se a um grupo liberdade para aprender, sob sua própria responsabilidade, também se deve proporcionar condição aos que não se adaptam ou não desejam tal liberdade, preferindo ser instruídos e guiados. A senhorita Shiel reconheceu o problema e dividiu os seus alunos do sexto ano em dois grupos – um, autodirigido, outro, convencional. O fato de eles terem liberdade para ir e vir de um para o outro constituiu solução muito feliz no caso. O professor Dean, ensinando Matemática superior, possibilitou aos alunos que não gostaram da liberdade que lhes foi dada se transferirem para as seções convencionais do mesmo curso.

Nem sempre serão possíveis soluções tão fáceis, mas trata-se de problema que o facilitador de aprendizagem invariavelmente terá de considerar. Se os alunos são livres, deverão sê-lo tanto para aprender passivamente quanto para ter a iniciativa da própria aprendizagem. Talvez, no desenvolvimento da aprendizagem programada, possa oferecer-se outra alternativa. Os alunos que preferirem ser guiados por um caminho cuidadosamente pré-determinado escolherão a aprendizagem programada. Os que preferirem seguir orientações próprias e ter a iniciativa da aprendizagem reunir-se-ão num grupo ou adotarão um dos vários modelos até aqui descritos.

Organização de grupos de facilitadores de aprendizagem

Será possível propiciar liberdade de aprender, dentro de turmas grandes? A questão é frequente e validamente suscitada. O professor Weldon Shofstall (1966), lecionando a futuros professores do curso secundário, chegou a interessante maneira de enfrentar o problema.

De início, cria um clima, para a turma, com certos comentários de ordem geral:

> Sou um facilitador de aprendizagem e vocês são os aprendizes. Não há, aqui, professor no sentido tradicional. Aprender ou não é da inteira responsabilidade pessoal de vocês. Minha única tarefa é a de permitir-lhes que assumam essa responsabilidade, por iniciativa própria de cada um. ... Estou sempre disponível, para consultas pessoais. Recomendo-lhes com insistência e aconselho-os a iniciarem essas consultas pessoais durante a primeira semana. ... Além disso, as consultas pessoais serão muito úteis para mim, como seu facilitador, porque quero também ser aprendiz. Só poderei aprender se vocês suscitarem questões, objeções, e me fizerem sugestões, pessoalmente.

Ele, então, propicia a formação de grupos de "facilitadores de aprendizagem" relativamente autônomos.

> Vocês se inscreverão num grupo FA (de "facilitadores de aprendizagem") de 7 a 10 alunos. Dentro desse grupo, pode se desperdiçar o próprio tempo e o dos outros, mas também se pode encontrar uma das mais estimulantes e úteis experiências de aprendizagem que já se fizeram. Para a maioria de vocês, não haverá campo intermediário... Comparecerei ao grupo FA, apenas a convite do próprio grupo. Avisem-me, por favor, com a antecedência de um dia, se quiserem que eu esteja presente a uma reunião do grupo.

Sugere grande parte da estrutura desses grupos:

> O grupo FA deveria escolher um presidente. Sugiro que ele não sirva mais que durante uma semana cada vez. O presidente é o moderador da turma e deve apresentar-se a mim antes de cada reunião do grupo FA. Além da escolha do presidente, poder-se-ia designar um dos membros para ser o relator do grupo. Este me faria um relatório, depois de cada reunião. Sugiro que haja um planejamento do trabalho do grupo FA e se faça atribuição de tarefas com a antecedência

máxima de duas reuniões... A falta de preparação por parte de cada um dos membros para as reuniões do grupo é um sério obstáculo ao efetivo funcionamento dos FA.

No fim de cada um dos cursos o professor Shofstall pede aos alunos que escrevam cartas aos candidatos que farão o curso no ano seguinte. Eis um extrato de uma dessas cartas:

> Para, começar, amigo, se você tem feito todo o seu curso universitário comparecendo a aulas expositivas, tomando notas daquilo que o professor acha que você deve anotar, lendo o que o professor quer que você leia, escrevendo o que o professor quer que você escreva ou fazendo relatórios do que ele acha que você deve informar, e submetendo-se a exames sobre o que o professor quer que você saiba no fim do ano – e se você gosta desse método de educação – desista de fazer este curso... Mas se você se dispõe, honesta e sinceramente, a tomar o compromisso de assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem, então, seja benvindo!

É certo que há muitos outros meios de dividir turmas grandes em grupos pequenos, funcionais, automotivados. Os membros podem agrupar-se em torno de certos interesses especiais ou de certos temas particulares ou por outros motivos. Ao descrever o método do professor Shofstall, foi nossa intenção indicar, simplesmente, que se nos dispomos a dar tanta atenção ao planejamento da facilitação de aprendizagem quanto, ordinariamente, à preparação das aulas, muitos dos problemas aparentemente insuperáveis serão resolvidos.

A orientação da pesquisa

No campo das ciências, tem-se desenvolvido um tipo especializado de aprendizagem de participação e experiencial, a que se vem dando, recentemente, progressivo relevo. Vários indivíduos e grupos nacionais trabalham com o objetivo de levar os estudantes a se tornarem pesquisadores, pelo trabalho espontâneo, visando à descoberta no domínio científico.

O estímulo a esse movimento procede da urgente necessidade de manter a ciência experimental como setor em transformação,

como ocorre no mundo moderno, em vez de encerrá-la num livro de fatos já descobertos. A posse de um conjunto de conhecimentos sobre a ciência não é proeza adequada ao estudante de hoje. Por isso, a finalidade é fazer com que o estudante fuja da enganosa imagem da ciência como absoluta, completa e permanente (Schwab, 1960). Suchman (1961, 1962) é um dos que tem dado pormenores mais específicos sobre a maneira pela qual essa meta pode ser atingida. A fim de tentar fortalecer, no espírito do aprendiz, os processos autônomos, Suchman advoga novo modo de encarar o assunto para o qual os professores de ciência necessitam de treinamento especial. O professor estabelece o quadro da pesquisa, mediante a colocação de problemas, a criação de um ambiente receptivo para o estudante, a assistência aos educandos no ato de investigar. Isso possibilita aos alunos realizarem descobertas autônomas, empenharem-se em aprendizagem autodirigida. Tornam-se cientistas por si mesmos, num nível natural, procurando respostas a problemas reais, descobrindo, por conta própria, as surpresas e alegrias da investigação científica. Podem não aprender muitos "fatos" científicos, mas desenvolvem uma apreciação real da ciência como pesquisa que nunca se acaba, o reconhecimento de que não há nada de definitivo em nenhuma ciência verdadeira.

É óbvio que, se professores voltados para o futuro vão se empenhar nessa espécie de estimulo à pesquisa, entre os seus alunos, devem, eles próprios, ter experimentado igual sentimento. Evidencia-se, pois, que os cursos nos institutos de preparação de professores deverão ser dados da maneira descrita por Suchman, uma vez que os próprios professores devem experimentar a satisfação da descoberta por autoiniciativa, no domínio da ciência. A prática educacional corrente tende, sem dúvida, a tornar as crianças menos autônomas e menos empíricas, na sua busca do conhecimento e da compreensão, enquanto passam pelas diversas séries do ensino

elementar. Isso está totalmente em desacordo com a finalidade dos que põem a pesquisa como foco. Quando se permite às crianças idearem a sua maneira de atingir novos conhecimentos, os conceitos que adquirem por esse processo têm maior profundidade, compreensão e durabilidade. Tornam-se mais autônomas e mais solidamente baseadas num método empírico.

Como qualquer dos métodos descritos neste capítulo, os processos que importam em desenvolver o estado de espírito favorável à pesquisa podem, também eles, transformar-se em rotina ou, simplesmente, em outros meios de impor aos alunos um currículo dirigido pelo professor. Sei que isso ocorre. Nunca se acentuará suficientemente que nenhum dos métodos aqui mencionados terá eficácia, a menos que a genuína intenção do professor seja a de criar um clima dentro do qual haja liberdade para aprender.

A simulação como tipo de aprendizagem experiencial

A tendência para um tipo mais experiencial de aprendizagem evidencia-se no uso crescente da simulação como expediente a ser utilizado em sala de aula. "Simulação é um sistema social em miniatura: um modelo de uma organização, uma nação ou um mundo – o análogo de laboratório, no qual uma ampla variedade de situações sociais pode ser fac-similada". (Spragne, 1966) Até aqui, o trabalho experimental sobre simulação tem sido feito mais no plano das relações internacionais do que no de qualquer outro sistema social simples (Alger, 1963; Solomon, 1963; Guetzkow, 1963), mas tem havido alguns estudos-piloto simulando famílias, sistemas escolares, partidos políticos, corporações, corpos legislativos e grupos de pressão. Toda simulação é bastante complexa, donde a necessidade de os participantes terem, primeiro, considerável conhecimento do sistema e algum treino da maneira como funcionar nele.

Sprague (1966) descreve uma simulação de relações internacionais, que foi usada intensamente com estudantes do curso secundário:

A simulação entre nações (INS, Inter-Nation Simulation) modela um "mundo" constituído de várias "nações". Cada uma delas é dirigida por um certo número de encarregados de tomar decisões (*decision-makers*) que tentam manter-se na função, sob uma variedade de pressões "internacionais" e "domésticas". Providos da história do seu mundo e de informações de caráter econômico, militar e político das respectivas nações, os encarregados de tomar decisões distribuem os recursos básicos destinados à defesa, ao desenvolvimento, à ajuda e ao comércio exteriores, a fim de atender às necessidades dos cidadãos quanto a bens de consumo, estabilidade interna e proteção contra ameaças do estrangeiro. Têm de enfrentar guerras e ameaças de guerras, exigências de cooperação militar e econômica, rivalidade de blocos, oposição ou insurreição internas. O curso dos acontecimentos é determinado, em parte, pelas características sociais, econômicas e Políticas erigidas, dentro do sistema, pelo experimentador, e, em parte, pelas respostas e decisões dos próprios participantes.

O "tempo" é extremamente reduzido; cada período de cinquenta minutos da simulação representa um ano, e a "temporada" de uma única simulação pode abranger até vinte períodos. Mas como "funciona" a simulação? Como sabem os encarregados de tomar decisões quais as consequências destas e se foram boas ou más?

No INS, as consequências das decisões são calculadas de acordo com fórmulas matemáticas e determinados valores numéricos. Por exemplo, usa-se uma fórmula para fixar a relação entre a quantidade de recursos básicos empregados na produção de bens de consumo, de um lado, e, de outro, o grau de satisfação do cidadão, com o padrão de vida resultante. Se se investe muito pouco em bens de consumo, o padrão de vida cai; os cidadãos ficam insatisfeitos; se a insatisfação, medida por outra fórmula cai além de certo nível, o encarregado-chefe de tomar decisões perde o cargo.

Outra fórmula é usada para calcular a relativa força militar e defensiva de cada nação e de blocos multinacionais. Se as necessidades da defesa foram negligenciadas, porque foram destinados recursos demasiados da nação aos bens de consumo ("canhões *versus* manteiga"), a coletividade de cidadãos fica igualmente insatisfeita com a segurança do país – e, de novo, o encarregado-chefe de tomar decisões corre o risco de perder o emprego. Foi muito engenhoso o desenvolvimento dessas

fórmulas que proporcionam um meio de dar aos participantes um *feedback* claro e realista, cada vez que tomam um conjunto de decisões.

Fazem-se modelos de outros aspectos do sistema internacional, especialmente os que se referem às comunicações. Barreiras nas comunicações internacionais, indiscrição do serviço secreto e de espionagem, falsa informação, dificuldades de comunicação explícita sob tensão, efeitos de imprecisão diplomática, uso e abuso da imprensa internacional, problemas de comunicação frente a frente, entre lideres nacionais ou numa organização mundial, – tudo isso deve ser coberto numa simulação.

Que tipos de aprendizagem decorrem do uso da experiência de simulação? Ela proporciona ao estudante experiência, de primeira mão, dos vários processos que ocorrem na vida real: do ato de tomar decisão com base em informação incompleta e mutável, o qual se torna urgente por implemento de prazo; das dificuldades de comunicação, dos resultados às vezes desastrosos dos mal-entendidos e das mensagens cruzadas, ou da discrepância entre a comunicação verbal e o comportamento real; do manejo de relações interpessoais numa negociação, barganha e "transações". Através da experiência, na qual se envolve a fundo, o estudante não apenas age, mas assume a responsabilidade pessoal pelo que decide fazer e faz. Aí se desenvolve um disciplinado compromisso quanto à coleta de informações, à decisão e à ação. Tal experiência tende a estimular um tipo construtivo e positivo de aprendizagem em vez das características pessoais negativas e criticáveis tantas vezes incrementadas na educação usual.

Embora a pesquisa sobre os resultados da simulação se encontre nos seus primórdios, não há dúvida que os estudantes se envolvem entusiasticamente e – numa simulação como a INS – sentem que estão aprendendo muita coisa sobre relações internacionais, sobre as dificuldades de comunicação (Sprague, 1966). Por outro lado, preferem nitidamente este, ao sistema de aula expositiva (Alger, 1963). Outro valor, do meu ponto de vista, reside em que, apesar de ser o professor quem introduz a simulação no grupo, é a classe

e são os estudantes, individualmente, que assumem a responsabilidade de pô-la em execução, donde o grande proveito no tocante à aprendizagem de autoiniciativa.

Instrução programada como aprendizagem experiencial

Como bem sabem os educadores, há um desenvolvimento enorme e em expansão nesse campo (Skinner, 1961; Fry, 1963; Gage, 1963; Pressey, 1963). Não é esta a ocasião para uma revisão de tais desenvolvimentos ou da teoria do condicionamento operante sobre a qual se funda este trabalho. Cabe, entretanto, acentuar que a instrução programada pode ser usada numa variedade de meios. Pode ser considerada como suprimento potencial a toda a aprendizagem ou como novo e utilíssimo instrumento de facilitação de aprendizagem. Como salientou Skinner "para adquirir o hábito da ação, o aluno deve empenhar-se na ação" (1961, p. 389).

É particularmente interessante notar que, no desenvolvimento da instrução programada, há certa tendência para programas mais concisos, em vez de cursos globais, abrangendo uma área total de conhecimento. Para mim, o desenvolvimento desses programas mais curtos sugere a mais frutífera maneira de o estudante se envolver no uso das chamadas "máquinas de ensinar". Quando a aprendizagem é facilitada, o aluno, frequentemente, depara com lacunas no seu conhecimento, equipamentos que lhe faltam, informações de que precisa para enfrentar o problema que se lhe apresenta. Aqui, é inestimável a flexibilidade da instrução programada. O aluno que precisa saber como usar um microscópio pode encontrar um programa que abrange esse conhecimento. O que planeja passar três meses na França pode utilizar-se de uma instrução programada de conversação em francês. Outro que necessite de álgebra, seja para resolver problemas do seu interesse ou, simplesmente, para ingressar na universidade, trabalhará num programa de instrução em álgebra.

Usado em tais circunstâncias, não há dúvida de que um programa habilmente desenvolvido proporciona ao aluno experiências imediatas capazes de o satisfazer, habilita-o a adquirir um conjunto de conhecimentos de que necessite para sua própria atividade, dá-lhe o sentimento de que toda matéria é susceptível de aprendizagem e a verificação de que o processo de educação é inteligível e compreensível. Pode trabalhar no ritmo que lhe convenha e concluir que um programa cuidadosamente projetado lhe oferece estágios coerentes e inter-relacionados. Outro fator favorável é a maior importância que tal instrução empresta ao esforço e à compreensão do que a medidas punitivas e de avaliação formal. Se a instrução programada for usada de maneira flexível, ela pode constituir-se em um grande passo à frente para o atendimento das necessidades maciças de aprendizagem funcional da matéria, tendo em vista que o número de alunos cresce explosivamente.

A aprendizagem programada vem se estendendo a novas e imprevistas áreas. Berlim & Wyckoff (1963) desenvolveram programas de aperfeiçoamento das relações interpessoais, em que duas pessoas trabalham juntas, em tarefas de mútuo interesse, constantes do texto programado, aprendendo não só alguns dos conceitos cognitivos sobre relacionamentos interpessoais, mas também experimentando gradualmente comunicação cada vez mais profunda de uma para com a outra. Instituições tanto industriais quanto educacionais começaram a utilizar-se destas séries de programas para o desenvolvimento, impressionadas com o fato de que os ensinamentos envolvem, a um tempo, a sensibilidade e a inteligência, de que tais programas têm importante significado pessoal para o aprendiz.

Não é preciso dizer que a instrução programada tem grandes riscos, em potencial, se usada sem a devida prudência. Pode realmente ser prejudicial, se se torna um substitutivo do ato de pensar, em padrões e *gestalts* mais amplos, se se transforma num meio de pressionar conhecimento factual, de modo a se opor à criatividade.

Se, porém, é considerada como instrumento de que se pode servir o educador para obter maior flexibilidade na instrução, facilmente se evidencia tratar-se de um dos mais poderosos elementos de trabalho de que, até hoje, já nos dotou a Psicologia.

Os grupos básicos de encontro

Exemplo muito importante de nova expansão e fomento do clima em que se desenvolve a aprendizagem significativa é o grupo básico de encontro ou o chamado "treinamento de sensibilidade". Já vimos sua utilização, no Capítulo 3, durante o curso por mim orientado. É uma via de acesso útil não apenas à educação de estudantes como também de professores e administradores, tendo em vista os mais novos objetivos do ensino. Tem especial relevo tanto para esses objetivos quanto para a situação na sala de aula.

(...) O grupo de encontro ainda não é amplamente usado em instituições educacionais e relativamente poucos professores ou administradores o têm experimentado. Tem havido, entretanto, um borbulhante uso de intensiva experiência de grupo para o desenvolvimento de funções executivas no campo dos negócios e da administração pública. Sob várias etiquetas – Grupo de Treinamento, Grupo de Laboratório, Curso de Treinamento de Sensibilidade, Curso Intensivo de Relações Humanas, Grupo Básico de Encontro – o método vem-se tornando parte essencial do desenvolvimento de lideres tanto em atividades particulares quanto profissionais (veja-se Bradford, Gibb & Lippitt, 1956).

É difícil expor, em resumo, a natureza dessa experiência de grupo, especialmente porque ela varia de grupo para grupo, de líder para líder (Veja-se a exposição feita por Wechsler e Reisel, 1959). Essencialmente, o grupo começa com escassa estrutura imposta, de modo que a situação e os propósitos são ambíguos e a decisão compete aos membros do grupo. A função do líder é facilitar a expressão e esclarecer ou salientar o padrão dinâmico do esforço do grupo

no sentido de uma experiência significativa. Em tal grupo, depois de uma troca inicial de cortesias, as expressões de caráter pessoal tendem a acentuar-se. Isso envolve, também, progressiva liberdade, comunicação direta e espontânea entre os membros do grupo. Os disfarces se tornam menos necessários, as defesas se atenuam, encontros básicos ocorrem na medida em que as pessoas revelam sentimentos até então ocultos e aspectos do que realmente cada um é, assim como recebem feedbacks espontâneos – tanto negativos quanto positivos – dos membros do grupo. Alguns ou vários entre estes se mostram muito mais abertos às relações com os outros, tornando possível maior liberdade de expressão.

Em geral, quando é frutífera a experiência, ela toma caráter profundamente individual, do que resultam comunicação mais direta pessoa a pessoa, autocompreensão extremamente acentuada, maior autenticidade e independência de cada um, crescente compreensão e aceitação dos outros. Embora reste muito a aprender sobre a experiência intensiva de grupo, em todas as suas formas, dá se como certo que ela ajuda a criar na maior parte dos membros do grupo atitudes que, entre outras coisas, são eminentemente capazes de conduzir à aprendizagem experiencial.

Autoavaliação

A avaliação de cada um da sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem autoiniciada se torna aprendizagem responsável. É quando a pessoa tem de assumir a responsabilidade de decidir quais os critérios importantes para si, quais os objetivos que tenta atingir e a extensão até onde os atingiu, que realmente aprende a ser responsável por si próprio, e por suas direções. Daí por que parece importante instaurar certo grau de autoavaliação em qualquer tentativa de promover um tipo de aprendizagem experiencial.

Nos três primeiros capítulos deste livro, deparamos com alguns modos de ensejar a autoavaliação. A senhorita Shiel resolveu

o problema das notas pela mútua discussão com seus alunos. Faw deu muito que pensar aos alunos, em termos do que significa a avaliação e estimulou-os a avaliar subseções do trabalho de cada um, mas reservou para si a responsabilidade da nota final. No meu curso, os estudantes eram os primeiros responsáveis tanto pelos critérios quanto pelas notas a se atribuírem. Em classes como a do professor Combs, o cumprimento das obrigações contratuais é, por si mesmo, o complemento da autoavaliação que se inicia com o contrato. O professor Shofstall fornece, a seus alunos sumários de aprendizagens e autoavaliações feitas por antigos alunos, o que lhes dá uma noção da tarefa. Durante todo o curso, o aluno faz uma análise de suas forças e de suas fraquezas. Confere-a com os outros membros do seu pequeno grupo, a fim de obter um *feedback* dos seus colegas, assim como sua própria avaliação pessoal. As notas finais são objeto de decisão dos representantes escolhidos em cada grupo, os quais entram em contato com o instrutor para fazer suas recomendações.

Métodos que não se empregam

Quando o líder concentra sua atenção no ato de criar um clima de facilitação, há certo número de métodos tradicionais de que não se utiliza, e talvez convenha mencioná-los muito resumidamente. Não estabelece deveres de casa. Não determina leituras. Não dá aulas expositivas (a menos que solicitado). Não faz avaliações ou críticas, a menos que o aluno deseje o seu julgamento sobre algum trabalho. Não dá provas obrigatórias. Não se responsabiliza, sozinho, pelas notas.

A breve relação, acima, talvez deixe claro que um facilitador não é um professor nem mero assistente, de boca, dum método diferente de aprendizagem. Dá, real e operacionalmente, a seus alunos, oportunidade de aprenderem a ser responsavelmente livres.

Observações finais

Quem deseja criar condições para a aprendizagem autoiniciada e autodirigida verifica já ter em mãos certo número de métodos, compatíveis com o novo modo de encarar o assunto. Foi nosso propósito, neste capítulo, apresentar alguns destes métodos e os meios pelos quais podem ser usados. Não se acha, aqui, de maneira alguma, uma relação completa e exaustiva. A intenção foi, antes, a de oferecer um estímulo ao facilitador, sugestões úteis a vias de acesso que ele pode experimentar ou adaptar, segundo a sua própria personalidade e o seu estilo próprio. Quanto maior for o número de professores empenhados em criar um clima de liberdade nas aulas, tanto mais processos existirão utilizáveis na obtenção desse objetivo. Os que se mencionaram, neste capítulo, são um simples esboço inicial.

Alguns pressupostos (pp. 146-152)

Introdução

A presente seção dará ao leitor várias oportunidades de ver se concorda com os princípios e pressupostos que fundamentam nosso modo de encarar o tema deste livro. Alguns leitores os acharão chocantes e discordarão violentamente. Outros verificarão que sua própria experiência os confirma. Tentei, pelo menos, afirmá-los com toda a franqueza, de modo que cada um possa tirar suas próprias conclusões.

Dois dos capítulos tratam ostensivamente do ensino de pós-graduação; asseguro, porém, que tal relação só existe na aparência. Na verdade, tudo, menos umas tantas proposições, aplica-se a todos os níveis de ensino, e o professor do curso secundário pode, por exemplo, ver-se a si próprio, com mais exatidão, quando pensa que está a considerar um professor de pós-graduação, e descobre que enxerga, de um modo oblíquo, num espelho, a própria imagem. É essa a minha esperança.

Assim, eis as minhas concepções sobre o modo como os estudantes aprendem, sobre o que é, na realidade, a educação atual, sobre o que ela pode vir a ser e, ainda como a administração educacional deve ser.

Ideias, pessoais sobre ensino e aprendizagem

Este breve capítulo contém um resumo das convicções que tirei da minha experiência como professor e serviu, com êxito, no passado, para suscitar reflexão. Assim, embora tenha sido escrito há mais de quinze anos, apresento-o neste livro, destinado aos dias de hoje.

Escrevi o texto como exposição concisa dos meus pontos de vista, a fim de estimular discussão. Fi-lo no México, bem longe do mundo acadêmico. Se o estilo e a intenção de ser tão honesto quanto possível lhe dão o sabor de Kierkegaard, não se trata de mera coincidência. Passei grande parte do meu tempo, naquela excursão, a ter, a digerir e a apreciar a sua obra.

A exposição capta muito bem a surpresa que tive ao descobrir as direções em que o meu pensamento me ia levando. Não me sobressaltei com o fato de ser um herético em matéria de educação e me admirei, intimamente, de que, ao tentar rever, com honestidade, a minha experiência, ENSINAR se me afigurou de tão pouca importância e APRENDER passou a ser enormemente importante para mim. Como continuei a viver sob esta mesma ênfase, isto já não me parece tão surpreendente como foi, àquela época.

O texto foi apresentado a um seminário de Havard sobre "métodos de influenciar o comportamento em aula", em que se reuniam professores universitários voltados para o futuro, muitos dos quais estavam usando técnicas de discussão nas suas aulas. Por conseguinte, fui ingênuo demais ao esperar um auditório compreensivo e receptivo. A resposta, ao contrário, foi furiosamente crítica, em sua maior parte, com apenas alguns participantes amáveis a falarem, com força crescente, para, indicarem que sua experiência os

levava a conclusões um tanto ou quanto idênticas, sem que nunca houvessem ousado formulá-las.

O presente material foi publicado antes. Na verdade, as ideias nele contidas apresentaram-se de modo muito mais amplo e muito mais adequado (espero) nos capítulos que o precedem e que se seguem a ele, neste livro. Por que, então, o incluo aqui? Porque se trata do primeiro credo germinal de meu pensamento sobre a diferença entre ENSINO e APRENDIZAGEM e, por mais tosco e resumido que seja, pode encorajar algum leitor a formular certas convicções suas, profundas, mas ainda imprecisas, sobre os processos educacionais. São estas formulações profundas, hesitantes, imprecisas, tímidas, que constituem o fundamento da criatividade, e, se ao menos um leitor se arriscar por essa via, a inclusão deste capítulo terá correspondido, a meus propósitos.

Quero apresentar-lhes algumas observações muito breves, na esperança de que se vierem a suscitar reações da sua parte, eu possa esclarecer melhor certas ideias próprias.

Acho que pensar é algo muito embaraçoso, sobretudo quando reflito sobre minhas experiências pessoais e delas procuro tirar a significação que parece lhes estar genuinamente inerente. A princípio, tal reflexão é bem satisfatória, porque parece descobrir um sentido e certo fio condutor dentro de uma multidão de fatos disparatados. Entretanto, muitas vezes, sinto-me, a seguir, desanimado, ao perceber quanto tais reflexões, que tão grande valor têm para mim, se afiguram ridículas à maior parte das pessoas. Tenho a impressão de que, se tento encontrar o significado da minha experiência, isso me leva, quase sempre, a direções consideradas absurdas.

Assim, dentro dos poucos minutos que se seguem, tentarei sintetizar os significados que tirei da minha experiência em aula, e da que me veio da prática de terapia individual e de grupo. Não pretendo, de forma alguma, apresentá-los como conclusões para outros que não eu, ou como um modelo do que os outros pode-

riam fazer ou ser. São apenas ensaios da significação que a partir de abril de 1952, tirei da minha experiência e algumas das embaraçosas questões que o seu despropósito suscitou. Colocarei cada ideia ou significado num parágrafo separado por letras, não porque se achem numa ordem lógica particular, mas porque, para mim, cada significação tem sua peculiar importância.

A) Dados os objetivos deste seminário, devo começar pela afirmação: Minha experiência tem sido a de que não posso ensinar a outra pessoa como ensinar. Para mim, trata-se afinal de uma fútil tentativa.

B) Parece-me que qualquer coisa que eu possa ensinar a outro é relativamente irrelevante e tem pouca ou insignificante influência sobre o seu comportamento. Isto soa tão ridículo que só posso pô-lo em dúvida, ao mesmo tempo em que o exprimo.

C) Compreendo, cada vez mais, que só me interesso pelas aprendizagens que influam significativamente sobre o comportamento. Possivelmente, trata-se de mera idiossincrasia que me é peculiar.

D) Acabei por sentir que a única aprendizagem que influi significativamente sobre o comportamento é a que for autodirigida e autoapropriada.

E) Tal aprendizagem autodescoberta, a verdade pessoalmente apropriada e assimilada no curso de uma experiência, não podem ser diretamente comunicadas ao outro. Tão logo alguém tenta comunicar essa experiência, diretamente, não raro com natural entusiasmo, ela se transforma em ensino, e os seus resultados são inconsequentes. Senti certo alívio ao descobrir, recentemente, que Sören Kierkegaard, o filósofo dinamarquês, achava a mesma coisa, devido à sua própria experiência e, há um século, o exprimiu com toda a clareza. Isto torna menos absurdo o que eu disse.

F) Como consequência do que ficou expresso, dou-me conta de que perdi o interesse em ser professor.

G) Quando tento ensinar, o que faço algumas vezes, fico estarrecido com os resultados, que se me afiguram um pouco mais do que inconsequentes, porque, não raro, ocorre que o ensino tem êxito. Quando isto acontece, acho que os resultados são prejudiciais. Parecem fazer com que a pessoa desconfie da sua própria experiência, o que sufoca a aprendizagem significativa. Daí, chego a sentir que as consequências do ensino ou não têm importância ou são nocivas.
H) Quando revejo os resultados da minha atividade docente, no passado, as consequências reais são as mesmas – ou produziram dano ou nada de significativo ocorreu. Isto é francamente aflitivo.
I) A conclusão é que me capacito de que só estou interessado em aprender, de preferência, coisas que importam que têm alguma influência significativa sobre o meu próprio comportamento.
J) Acho muito compensador o aprendizado, em grupos, em relacionamento individual, como na terapia, ou por conta própria.
K) Descubro que uma das melhores maneiras, embora das mais difíceis, de aprender é, para mim, a de abandonar minhas atitudes defensivas, pelo menos temporariamente, e tentar compreender como outra pessoa concebe e sente a sua experiência.
L) Outra maneira de aprender, para mim, consiste em afirmar as minhas próprias incertezas, tentar elucidar as minhas perplexidades, assim, chegar a aproximar-me do significado que a minha experiência parece realmente ter.
M) Todo esse cortejo de experiências e as significações que nelas descobri, até agora, lançaram-me como que num processo, a um tempo, fascinante e, não raro, um tanto atemorizador. Isto quer dizer, parece, que me deixei levar por minha experiência numa direção que se me afigura progressiva, na busca de objetivos que mal posso definir, quando tento compreender o significado de tal experiência. A sensação é a de flutuar numa com-

plexa corrente de experiências com a fascinante possibilidade de tentar compreender sua complexidade sempre em mudança.

Receio ter dado quase a impressão de haver fugido de qualquer discussão tanto de aprendizagem quanto de ensino. Deixe-me voltar a uma observação de ordem prática, e dizer que, em si mesmas, essas interpretações sobre a minha experiência podem ser estranháveis e anômalas, não, porém, particularmente chocantes. E quando verifico suas implicações é que me sobressalto, um pouco, por me haver distanciado das noções de senso comum que toda gente aceita como corretas. Posso elucidar melhor o assunto, dizendo que, se as experiências dos outros foram iguais à minha e se nelas se descobriram significados idênticos, daí decorreriam muitas consequências:

A) Tal experiência implica que se deveria abolir o ensino. As pessoas que quisessem aprender se reuniriam umas com as outras.

B) Abolir-se-iam os exames. Estes só podem dar a medida de um tipo de aprendizagem inconsequente.

C) Pela mesma razão abolir-se-iam notas e créditos.

D) Em parte, pela mesma razão, abolir-se-iam os diplomas, dados como títulos de competência. Outra razão está em que o diploma assinala o fim ou a conclusão de alguma coisa, e o aprendiz só se interessa por um processo continuado de aprendizagem.

E) Abolir-se-ia o sistema de expor conclusões, pois se verificaria que ninguém adquire conhecimentos significativos, através de conclusões.

Penso que o melhor é parar por aqui. Não quero me tornar fantástico demais. O que eu gostaria de saber, fundamentalmente, é se algo do meu pensamento íntimo, tal como tentei expô-lo, corresponde, de algum modo, à experiência que vocês têm vivido, nas suas aulas, e, caso seja assim, quais os significados reais, para vocês, da sua experiência.

Sobre a aprendizagem e sua facilitação (pp. 153-161)

De que modo uma pessoa aprende? Como facilitar aprendizagens de importância? Quais os pressupostos teóricos, básicos, envolvidos? Neste capítulo, tento responder a essas perguntas sob uma forma desataviada, expondo, simplesmente, o essencial dos meus pontos de vista sobre tais questões.

Costuma-se iniciar uma exposição mencionando os princípios teóricos e gerais, para indicar, depois, a maneira como poderão ser postos em prática. Neste livro, tenho seguido o curso oposto. Empenhei-me em apresentar uma profusão de experiências práticas e descrições de métodos usados, todos com o fim de tornar livres os alunos para a aprendizagem autoiniciada e autoconfiante. Agora, gostaria de fazer uma exposição sucinta e geral de alguns dos princípios (ou hipóteses) que podem ser razoavelmente abstraídos, a meu ver, dessas e de outras experiências semelhantes. Induzi-os da minha própria experiência, do trabalho de muitos outros facilitadores de aprendizagem, que me davam conta do que fizeram e do que obtiveram, além de pesquisas relevantes. Muitas das quais relatadas nos capítulos anteriores.

Aprendizagem

Eis certo número de princípios que podem, creio, ser abstraídos da experiência usual e de pesquisas relacionadas com a mais recente maneira de encarar o assunto.

A) Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender. São curiosos a respeito do mundo em que vivem, até que, e a menos que, tal curiosidade seja entorpecida por nosso sistema educacional. São ambivalentemente ansiosos de desenvolver-se e de aprender. A razão da ambivalência está em que toda aprendizagem significativa envolve certa quantidade de dor – sofrimento ligado à própria aprendizagem ou angústia associada a certas aprendizagens preliminares por que se passou. O primei-

ro tipo de ambivalência pode ser exemplificado pela situação da criança que aprende a andar. Tropeça, cai, machuca-se. É um processo penoso. No entanto, as alegrias de estar desenvolvendo o seu potencial compensam, de muito, as pancadas e contusões. O segundo tipo de ambivalência evidencia-se quando um estudante, que tinha sido absolutamente o melhor, sob todos os aspectos, no curso secundário da sua cidadezinha, verifica, depois de se matricular em estabelecimento de ensino superior ou numa universidade que não passa de um, entre vários alunos brilhantes. Haverá, para ele, penosa aprendizagem a assimilar, ainda que, na maioria dos casos, o consiga e siga adiante.

Esta potencialidade e desejo de aprender, descobrir, ampliar conhecimento e experiência, podem ser libertados sob as condições apropriadas. Trata-se de tendência em que se pode confiar, e todas as vias de acesso à educação que temos descrito fundamentam-se sobre e em torno do natural desejo de aprender, do aluno.

B) A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. De maneira um tanto mais formal, dir-se-á que uma pessoa só aprende significativamente aquelas coisas que percebe implicarem na manutenção ou na elevação de si mesma. Pense-se, por um momento, em dois estudantes que fazem um curso de Estatística. Um, trabalha num projeto de pesquisa, para o qual necessita, claramente, do material constante do curso, a fim de completar suas investigações e progredir na sua carreira profissional. O outro faz o curso porque é obrigatório. A única relação com os seus objetivos ou seu progresso individual é, simplesmente, a de que lhe é preciso completá-lo a fim de continuar na universidade. Não há como pôr em dúvida as diferenças de aprendizagem que daí decorrem. O primeiro aluno adquire uma aprendizagem funcional da matéria; o segundo aprende como há de "conseguir passar".

Outro elemento relacionado com esse princípio refere-se à rapidez da aprendizagem. Quando uma pessoa tem algum objetivo a alcançar e vê que dispõe de um material relevante à obtenção do que quer, a aprendizagem se faz com grande rapidez. Lembremo-nos, apenas, o breve espaço de tempo necessário a um adolescente para aprender a dirigir um carro. É evidente que o tempo de aprendizagem de vários assuntos se reduziria a uma fração do que ordinariamente é empregado, se o aprendiz percebe que a matéria se relaciona com os seus objetivos pessoais. Provavelmente, bastaria um terço ou um quinto do tempo atualmente dispendido.

C) A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um, – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações. Por que tem havido tanto furor, até mesmo, não raro, ações judiciais, por causa de um jovem adolescente que vai à escola de cabelos compridos? De certo, o comprimento dos cabelos faz pouca diferença objetiva. A razão parece estar em que, se eu, como professor ou administrador, aceito o valor com que o "cabeludo" não se conforma, então, há ameaça contra o valor com que eu me conformo, em relação às exigências sociais. Se eu permito que essa contradição exista, poderei também mudar, porque serei forçado a reapreciar alguns dos meus valores. O mesmo se aplica ao antigo interesse pelos *beatniks* e ao atual interesse pelos *hippies*. Se lhes é permitido manter a rejeição de quase todos os valores da classe média, então, a aceitação de tais valores por uma pessoa que os tem como parte de si mesma é profundamente ameaçada, uma vez que à maioria das pessoas afigura-se que, na medida em que os outros estão certos, elas estão erradas.

Não raro, essas penosas e ameaçadoras aprendizagens têm algo a ver com certas contradições no interior de cada um. Veja-se o exemplo de alguém que acredita "terem os cidadãos neste

país, igual direito a toda espécie de oportunidade, seja qual for". Mas descobre também ter a convicção de que "não quero que um negro more nas minhas vizinhanças". Toda aprendizagem que se origine desse dilema é penosa e ameaçadora, pois as duas crenças não podem abertamente coexistir, e qualquer aprendizagem que emerja da contradição envolve mudança nítida na estrutura do ser.

D) As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo. O jovem atrasado em leitura já se sente ameaçado e desajustado por causa dessa deficiência. Quando é forçado a tentar ler em voz alta na frente do grupo, quando é ridicularizado pelo esforço que faz, quando as notas obtidas refletem, nitidamente, o seu malogro, não é surpreendente que possa passar muitos anos na escola, sem qualquer progresso perceptível na sua aptidão para a leitura. Pelo contrário, um ambiente de apoio e compreensão, a falta de notas, ou um estímulo à autoavaliação, removem as ameaças externas e lhe permitem fazer progresso, porque já não se acha paralisado pelo temor. É essa também uma das grandes vantagens da "máquina de ensinar", quando usada convenientemente. Aqui, o mau leitor começa no seu próprio nível de realização e cada passo que dá, praticamente de minuto a minuto, é marcado por alguma recompensa e por um sentimento de triunfo.

Espanta-me a circunstância de tendermos a desconsiderar, por completo, a evidência que nitidamente corrobora esse princípio. Aproximadamente há uns quarenta anos, Herbert Williams, à época um professor, recebeu o encargo de uma classe, na qual todos os mais sérios "delinquentes" dentro de um amplo sistema escolar foram reunidos. Eram os "piores elementos" de uma comunidade de 30.000. Não lhe seria possível levar a efeito instrução muito individualizada, e os jovens se encontra-

vam em todos os níveis de escolaridade. Como seria fácil imaginar, tratava-se de retardados intelectualmente (Q.I. médio, 82), mesmo quanto ao desempenho escolar. Era muito exíguo o equipamento especial. Além das carteiras e quadros-negros usuais, havia, na sala, uma grande mesa, na qual ele colocou livros ilustrados, de leituras, de histórias, e manuais sobre várias matérias, apropriadas a todos os níveis de alfabetização. Dispunha, também, de material de arte. Só havia duas regras: o aluno tinha de estar ocupado a fazer alguma coisa e a nenhum se permitia aborrecer ou perturbar o outro. A cada um se dava notícia, sem qualquer crítica, dos resultados obtidos em seu trabalho. Só se ofereciam estímulos e sugestões. A atividade, desenvolvida por iniciativa própria. Assim, se o aluno se ocupasse num ramo de atividade artística, receberia assistência para ingressar numa classe especial de arte. Se o seu interesse fosse por Matemática ou Mecânica tomar-se-ia providência para que pudesse seguir cursos dessas matérias. O grupo permaneceu reunido durante quatro meses. Nesse período, a avaliação do desempenho escolar (pelo Teste de Realização de Stanford) dos que haviam ficado a maior parte do tempo no grupo, registrou um acréscimo, em média, de quinze meses, e o progresso era visível em leitura, aritmética e outras matérias. O aumento foi quatro vezes superior ao que normalmente se espera de um grupo em tal grau de retardamento, e isso a despeito do fato de serem abundantes as inaptidões quanto à leitura e outras matérias. O incrível progresso decorreu da atividade informal, autodirigida. Estou convencido de que não se dá o devido apreço a estudos desse tipo, fundamentalmente, porque eles constituem certa ameaça ao professor. Aqui se evidencia que a maior parte dos alunos não-promissores aprendem rapidamente quando simplesmente se lhes dá oportunidade para isso e quando não se tenta ensinar-lhes. Daí, parecer a muitos

professores que seriam privados das suas funções, motivo por que não assimilam informações a respeito.

A razão do êxito dessa aventura eminentemente heterodoxa e pouco dispendiosa estará na atitude do próprio sr. Williams. Partiu do pressuposto de que o seu interesse pelas condições do lar, do meio e ambiente, da saúde, da situação pessoal de cada aluno terá servido de estímulo à juventude. Afirma que pretendeu entrar em contato com cada um dos jovens e preferiu empregar o seu tempo antes nessa atividade do que na de lecionar. A prova de que demonstrou profundo e simpático interesse além de confiança nos delinquentes juvenis é que acabou por se tornar superintendente de uma instituição especializada, altamente progressista.

E) Quando é fraca a ameaça ao "eu" pode perceber-se a experiência sob formas diversas e a aprendizagem ser levada a efeito. Em certo sentido, esta é apenas uma extensão, ou uma elucidação, do princípio anterior. Um bom exemplo do que ele implica é o caso do fraco em leitura. Quando é chamado para ler em aula, deixa-se tomar de um pânico interior e as palavras, na página aberta, transformam-se em símbolos menos inteligíveis do que quando se encontra sentado, na sua carteira, antes de ouvir o seu nome. Quando se acha num ambiente em que está certo de sua segurança pessoal e quando se convence de que não há ameaça ao seu eu, vê-se, uma vez mais, livre para perceber os símbolos, na página, diferenciando uns dos outros, reconhecendo os diversos elementos de palavras semelhantes, percebendo significados parciais e tentando reuni-los – em suma, progride no processo de aprendizagem. Toda sorte de aprendizagem envolve crescente diferenciação do campo de experiência e a assimilação dos significados dessas diferenciações. Tais diferenciações, a meu ver, são mais eficazmente efetuadas sob duas espécies de condições nitidamente diversas.

Podem ocorrer quando a ameaça ao organismo é intensa, mas ameaças dessa espécie diferem muito das que atingem o próprio ser, quando são percebidas como tais. O soldado em luta, por exemplo, aprende muito rapidamente a distinguir o silvo da granada que passa acima de sua cabeça, do ruído da que está vindo em sua direção. Aprende logo a discriminar uma trilha normal daquela cuja superfície está revolvida, pois esta pode passar por um campo minado. Reage, em tais casos, a ameaças de natureza muito grave, mas que atingem o seu organismo, não o seu próprio ser intimamente considerado. De fato, quanto mais rapidamente aprende a fazer tais discriminações, mais se engrandece o seu eu. Na situação educacional ordinária, entretanto, ameaças reais de vida ou de morte são raras e, quando ocorrem, os alunos reagem bem. As crianças aprendem, por exemplo, as regras do tráfego, rápida e satisfatoriamente. Mas humilhações, ridículo, depreciações, menosprezo e desrespeito – essas são ameaças à própria pessoa, à percepção que se tem de si mesmo e, como tal, interferem duramente na aprendizagem. Por outro lado, como ficou exposto antes, quando a ameaça ao eu é reduzida ao mínimo, o indivíduo utiliza-se das oportunidades para aprender, a fim de se engrandecer.

F) É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. Um dos modos mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o estudante em confronto experiencial direto com problemas práticos – de natureza social, ética e filosófica ou pessoal – e com problemas de pesquisa. Os exemplos podem variar, desde a situação de grupos de alunos empenhados numa produção teatral, escolhendo a peça e o elenco, desenhando e montando cenário e vestuário, treinando os atores, vendendo ingressos, até confrontações mais sutis. Sempre me impressionou o fato de que cursos intensivos, breves, para pessoas que enfrentam problemas imedia-

tos, na "linha de fogo" – professores, médicos, fazendeiros, conselheiros – são especialmente eficazes, porque tais pessoas tentam superar problemas que experimentam diariamente.

G) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente, do seu processo. A aprendizagem significativa aumenta ao máximo, quando o aluno escolhe suas próprias direções, ajuda a descobrir recursos de aprendizado próprio, formula problemas que lhe dizem respeito, decide quanto ao curso de ação a seguir, vive as consequências de cada uma dessas escolhas. É evidente, tanto no campo da indústria quanto no da educação, que a aprendizagem participada é muito mais eficaz que a aprendizagem passiva.

H) A aprendizagem autoiniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e impregnante. Descobrimos isso em psicoterapia, onde a aprendizagem mais eficaz é a da pessoa que se deixa envolver, totalmente, por si mesma. Não se trata de aprendizagem "só do pescoço para cima". É um tipo de aprendizagem "em nível visceral", profunda e impregnante. Pode ocorrer, também, na descoberta experimental de uma nova ideia autogerada ou na aprendizagem de uma habilidade difícil ou no ato de criação artística – um quadro, um poema, uma escultura. É toda a pessoa que se vê empenhada nessas aprendizagens criativas. Elemento importante em tais situações é que o aprendiz sabe que está fazendo sua própria aprendizagem – que a pode manter ou abandonar em face de aprendizagem mais profunda, sem ter de apelar para alguma autoridade que lhe corrobore o julgamento a respeito.

I) A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitados, quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária. As melhores organizações de pesquisa, tanto na indústria quanto no

mundo acadêmico, chegaram à conclusão de que a criatividade desabrocha numa atmosfera de liberdade. A avaliação externa é totalmente infrutífera se a finalidade é um trabalho de criação. Os pais sensatos aprenderam essa mesma lição. Se uma criança deve crescer e tornar-se independente e autoconfiante, é preciso proporcionar-lhe oportunidades, desde os primeiros anos de vida, tanto de fazer os seus próprios juízos e cometer os seus próprios enganos quanto de avaliar as consequências de tais juízos e escolhas. Os pais podem oferecer informação e modelos de comportamento, mas é a criança em desenvolvimento e o adolescente que devem avaliar seus próprios comportamentos, chegar a conclusões próprias, decidir quanto aos padrões que lhes sejam apropriados. A criança ou o adolescente que, tanto na escola quanto no lar, vivem na dependência das avaliações dos outros, ficarão, é provável, permanentemente dependente e imaturo, ou se rebelarão, explosivamente, contra as apreciações e juízos externos.

J) A aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança. Acentuamos, nos capítulos anteriores, que uma espécie de aprendizagem estática, de informação, foi bem adequada nos tempos primitivos. Se a nossa cultura atual sobrevive é porque fomos capazes de desenvolver pessoas para as quais a mudança é o fato central da vida e que se prepararam para viver, satisfatoriamente, tendo em vista esse fato central. Quer dizer que tais pessoas não se preocuparão, como tantas hoje se preocupam, com o fato de que a aprendizagem que receberam é inadequada para habilitá-las a superar situações correntes. Achar-se-ão, ao contrário, na tranquila expectativa de que será continuamente necessário incorporar novas e desafiadoras aprendizagens sobre situações em mutação incessante.

Facilitação

Expusemos, suficientemente, nos capítulos anteriores, vários métodos de facilitar a aprendizagem e várias qualidades de que se deve revestir o facilitador, donde não ser necessário apresentar aqui mais que um brevíssimo sumário do que se pode abstrair do tema em pauta.

A) O facilitador tem muito a ver com o estabelecimento da disposição inicial ou o clima do grupo ou da experiência em aula. Se a sua filosofia básica é a da confiança no grupo e nos indivíduos que o compõem, esse ponto de vista será comunicado de muitas maneiras sutis.

B) O facilitador ajuda a trazer à tona e a elucidar tanto os propósitos individuais, na classe, quanto os mais gerais do grupo. Se não teme aceitar intenções contraditórias e metas em conflito, se se capacita a permitir que os indivíduos, com senso de liberdade, afirmem o que estariam dispostos a fizer, ajudará a criar um clima para a aprendizagem. Não lhe é necessário tentar a manufatura de um propósito unificado, no grupo, se neste não existe objetivo único. Pode permitir a existência de diversidade de propósitos, contraditórios e complementares, no relacionamento de uns com os outros.

C) Conta com o desejo do aluno de realizar os propósitos que têm sentido, para cada um, como força de motivação subjacente à aprendizagem significativa. Mesmo se o aluno quer ser guiado e conduzido por outra pessoa, o facilitador pode aceitar tal necessidade e motivo e, ou serve ele próprio de guia, se o desejo for esse, ou estabelece uma linha de estudo, para o aluno cuja aspiração maior seja a de permanecer em situação de dependência. E, quanto à maioria dos alunos, pode ajudá-los a utilizar-se das suas próprias orientações e propósitos como força que os impele à aprendizagem.

D) Empenha-se em organizar e tornar facilmente disponíveis recursos, para a aprendizagem, da mais ampla ordem possí-

vel. Esforça-se para que os alunos disponham de textos, materiais, subsídios psicológicos, pessoas, equipamentos, estágios, técnicas audio-visuais – todo o recurso concebível de que possam querer utilizar-se para o seu progresso pessoal e para a consecução dos seus objetivos.
E) Considera-se a si mesmo como recurso flexível a ser utilizado pelo grupo. Não se degrada por se fazer de recurso. Coloca-se à disposição dos alunos como conselheiro, lente, informante, como alguém que tem experiência no campo do estudo. Quer ser usado pelos alunos, individualmente, ou pelo grupo, do modo que lhes pareça mais significativo, ao mesmo tempo em que se lhe afigurará satisfatório agir da maneira como eles queiram.
F) Correspondendo às expressões do grupo, na aula, aceita, a um tempo, o conteúdo intelectual e as atitudes emotivas, e se esforça por dar a cada aspecto o grau de realce que lhe é emprestado pelo grupo ou pelo indivíduo. Na medida em que for autêntico, procedendo dessa forma, aceita racionalizações e intelectualizações, tanto quanto sentimentos profundos e realmente pessoais.
G) Quando se estabelece o clima de receptividade, em aula, o facilitador está apto a se tornar, progressivamente, um aprendiz participante, um membro do grupo, exprimindo suas opiniões como as de um entre outros indivíduos.
H) Toma a iniciativa de compartilhar com o grupo, tanto seus sentimentos quanto suas ideias, de modo a não exigir nem impor, mas simplesmente a representar uma participação pessoal que os alunos podem acolher ou recusar. Fica, assim, livre para exprimir os próprios sentimentos, proporcionando *feedback* aos alunos, na sua reação a eles como indivíduos e partilhando suas próprias satisfações ou desapontamentos. Em tais expressões, são as suas atitudes peculiares que entram em coparticipação, não os juízos ou as apreciações de outrem.

I) Através da experiência em aula permanece atento às expressões de sentimentos profundos ou fortes. Podem ser sentimentos de conflito, de dor e outros semelhantes, que, fundamentalmente, se encontram no interior dos indivíduos. Aqui se esforça por compreendê-los do ponto de vista da pessoa e por comunicar sua receptividade empática. Por outro lado, podem ocorrer sentimentos de raiva, menosprezo, afeição, rivalidade e outros semelhantes – atitudes interpessoais dos membros do grupo. Ficará, ainda uma vez, atento a essas atitudes como a ideias que as exprimem e, pela sua receptividade às tensões, ajuda os alunos a se abrirem a uma compreensão construtiva e ao uso dos vínculos entre elas existentes.

J) No exercício das suas funções de facilitador de aprendizagem, o líder procura reconhecer e aceitar suas próprias limitações. Dá-se conta de que só pode proporcionar liberdade a seus alunos na medida em que se sente confortável ao dar esta liberdade. Só pode ser compreensivo na medida em que deseja realmente entrar em comunhão com o mundo interior dos seus alunos. Pode "partilhar-se" apenas na medida em que se sente relativamente em condições de correr este risco. Só se integra, no grupo, como membro, quando sente, de fato, que ele e seus alunos se acham em situação de igualdade, como aprendizes. Manifesta confiança no desejo de aprender, por parte do aluno, apenas quando sente tal confiança. Ocorrerá, muitas vezes, que suas atitudes não serão de molde a facilitar a aprendizagem. Ele mesmo suspeitará dos seus alunos. Considerará impossível aceitação de atitudes que diferem intensamente das suas próprias. Mostrar-se-á incapaz de compreender alguns dos sentimentos dos alunos nitidamente diversos dos seus. Ficará irritado e ressentido com atitudes do aluno para com ele e se zangará diante de certos comportamentos. Verificará que se sente duramente crítico e avaliador. Quando tiver a experiência de

atitudes que não levem a facilitar a aprendizagem, fará um esforço para captá-las, para se tornar nitidamente cônscio de que elas ocorrem e as exprimirá tais como existem no seu interior. Se der expressão a tais irritações, tais juízos, tais desconfianças, tais dúvidas sobre os outros e sobre si mesmo, como algo que lhe vem do íntimo, não como fatos objetivos de realidade exterior, irá deparar com a atmosfera purificada para um intercâmbio significativo entre si e seus alunos. Tal intercâmbio abrirá um longo caminho para a determinação das verdadeiras atitudes que tem assumido e experimentado, possibilitando-lhe vir a ser um melhor facilitador de aprendizagem.

Conclusão

Espero que o presente capítulo tenha proporcionado uma visão do esboço de hipóteses e princípios subjacentes às práticas e aos métodos das pessoas e dos grupos cuja experiência foi exposta nos primeiros capítulos.

Pressupostos correntes sobre educação universitária: uma exposição apaixonada (pp. 163-180)

No correr dos últimos dez anos, tenho-me preocupado cada vez mais intensamente com o dano causado aos alunos na sua preparação nos cursos de pós-graduação, nos diferentes setores profissionais. Em 1963, tentei documentar minha preocupação num artigo a que dei o título de "Curso de Pós-Graduação de Psicologia: uma exposição apaixonada". Submeti-o à direção de uma revista profissional de psicologia, que, entretanto, o rejeitou por considerá-lo muito polêmico e capaz de provocar divergência entre a ciência e a profissão de psicólogo. Dei conhecimento da existência do documento e, desde então, milhares de cópias se distribuíram, a pedido de várias pessoas, interessadas em diversos campos de estudo. Desconfio de que se transformou num dos textos não

publicados mais amplamente lido, no correr da última década. É esta a sua primeira apresentação em letra de forma.

Cartas recebidas, em resposta, evidenciam que os falsos pressupostos que surpreendi no estudo de pós-graduação de Psicologia existem também em outros campos. É o que de modo especial se patenteia no artigo de Arrowsmith (1966) "A Lástima das Escolas de Graduação". O seu vibrante protesto é contra o ensino de "humanidades" e ele afirma, jubilosamente, que tudo vai bem quanto no ensino das "ciências".

Daí, embora o conteúdo deste capítulo se refira à educação pós-universitária do psicólogo, uma vez que é o setor que conheço mais intimamente, estou plenamente convencido de que minhas conclusões também se aplicam à maior parte das escolas secundárias, ao ensino de pós-graduação, em geral, e, na verdade, a quase todas as fases de nossos vastos empreendimentos educacionais.

Sugiro, pois, simplesmente, que os educadores de todos os níveis perguntem a si mesmos: "Os pressupostos aqui relacionados aplicam-se, sob algum aspecto, ao programa educacional de que me ocupo?" Se a resposta for "Não" será muita sorte deles.

Quero, neste texto, exprimir forte e crescente preocupação pessoal sobre os sistemas de educação em vigor na maior parte dos departamentos de Psicologia com os seus programas de instrução de grau pós-universitário. O tema da minha exposição é, muito resumidamente, que, no preparo de psicólogos, estamos fazendo um trabalho pouco inteligente, ineficaz e perdulário, em detrimento da nossa disciplina e da sociedade.

Minha preocupação tem como base a certeza de que o futuro da civilização talvez dependa de se encontrarem soluções para os problemas psicológicos. É um truísmo afirmar que o homem fez grandes progressos na solução de muitos dos problemas materiais da sua existência, mas que poderá ver-se derrotado, e talvez aniquilado, por seu insucesso na solução dos problemas psicológicos

com que se defronta – atritos interpessoais, inter-raciais, e internacionais, delinquência, os distúrbios rotulados de "doenças mentais", a crescente perda do senso de propósito e a inaptidão para aprender, em nível que nos mantenha à altura do conhecimento geral em expansão. Assim, a lógica de nossa cultura exige que as ciências do comportamento desempenhem papel cada vez mais importante no futuro previsível de nossa sociedade, em confronto com tais problemas.

Obviamente, essa situação constitui um desafio à Psicologia e a outras ciências do comportamento. Deveríamos selecionar e treinar indivíduos para uma eficiência criativa na busca e na descoberta do novo e significativo conhecimento de que se necessita. Acresce que, se a Psicologia, mais que as outras ciências, tem acesso à pesquisa cumulativa de conhecimento sobre a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento de pessoas autônomas, parece que os nossos programas de formação de psicólogos deveriam ser superiores aos de outras áreas de estudo.

Será esse o caso? Temo que não. Como disse recentemente Sigmund Koch, a respeito de psicólogos, "Não somos conhecidos pela nossa presteza em colocar-nos à frente do movimento da história." Dado como coisa normal que não se tenham feito notar psicólogos americanos entre os pioneiros, nem por isso me parece necessário que, em nossos programas de pós-graduação, devamos, tão frequentemente, exibir padrões tímidos ou reacionários que nos colocam antes no remanso estagnado que à frente das ondas revoltas da história.

Nos últimos anos, tenho tido a oportunidade de observar certo número de departamentos de Psicologia. Reuni material colhido entre estudantes dos cursos de pós-graduação dos mais diversos lugares. Para mim, as observações e o material colhido suscitam questões difíceis e perturbadoras sobre o padrão geral de educação científica e profissional, em nossa disciplina. Quando exami-

namos o que fazemos, mais do que o que professamos, nessa área, o quadro que emerge é, na minha opinião, de entristecer.

Estou perfeitamente cônscio de que membros de outras ciências e profissões se colocam em atitude igualmente crítica à educação pós-universitária nas suas respectivas áreas. Limito minhas observações ao campo da psicologia por duas razões. É o único do qual posso falar com conhecimento de primeira mão. É também a ciência que deveria liderar o processo de preparação de novos cientistas e profissionais.

Pressupostos implícitos

Creio que podemos julgar melhor nossos problemas de educação universitária, examinando os pressupostos implícitos sobre os quais parecem basear-se. Apresentarei esses pressupostos, tais como os vejo, e algumas das evidências que os contestam. Espero que o leitor considere as afirmações feitas, em relação com alguma situação departamental do seu conhecimento, e veja em que medida lhe são aplicáveis.

Pressuposto implícito nº 1:

Não se pode confiar que o estudante busque sua própria aprendizagem científica e profissional.

Trata-se de pressuposto largamente difundido na grande maioria dos departamentos. Seria de supor que se devesse confiar no estudante que quer ser psicólogo, para que perseguisse o seu objetivo, e a função da faculdade deveria ser a de ajudá-lo a realizar sua aspiração de aprender os elementos da sua ciência e profissão. Em vez disso, a verdade é que a atitude da faculdade é, quase uniformemente, a de uma orientação desconfiada. O trabalho tem de ser especificado; sua realização supervisionada; os alunos têm de ser continuamente orientados e avaliados. É, na verdade então, raríssimo que o aluno possa ver no seu programa uma

experiência em que se comporte com liberdade na busca de aprendizagens que sejam importantes para ele.

Há muitos anos, tentei expor os pontos de vista divergentes a esse respeito:

> Muitos acreditam que os objetivos da educação universitária podem ser melhor atingidos se se exige que todo o trabalho do aluno seja cuidadosamente orientado por um programa, cujo conteúdo é obrigatório, as notas tenham de ser conquistadas e os cursos a fazer cuidadosa e claramente definidos. Acreditam que um currículo minuciosamente planejado, que exponha o conhecimento e as especialidades a adquirir, será talvez o nosso melhor método de realizar tais objetivos.
>
> Outros creem que devem apelar para método bem diferente. Parecelhes que a melhor educação, sobretudo a melhor educação pós-universitária, é a que dá liberdade ao aluno na busca de conhecimento, habilidades, atitudes e experiências que se lhe afigurem relacionar-se com os seus próprios objetivos de competência profissional e científica. É o que o segundo grupo pensa que parece estar mais de acordo com o que sabemos sobre as leis da aprendizagem e os princípios do desenvolvimento e do crescimento individuais.

Uma estudante do curso de pós-graduação discute o mesmo problema com maior sensibilidade. Diz ela:

> A atitude generalizada, no ensino superior é, hoje, a do estudante versus faculdade, e não a do estudante com a faculdade. Pergunto-me se essa "atitude de oposição", em matéria de educação, não remontará ao sistema de aprendizagem primária e elementar. Aqui se pede ao estudante que decore regras em vez de compreender, intrinsecamente, os conceitos básicos e as razões dessas regras. O aluno é, antes, levado pela mão, a aprender, do que orientado, no sentido do conhecimento, pelo desejo de aprender. Os professores aprenderam desse modo e a maioria deles transporta para o aluno essa "aprendizagem de oposição". Foi o que eles experimentaram e, assim, é o que transferem para o futuro estudante universitário.

Mais tarde, no seu depoimento, apela para uma possibilidade alternativa:

> Segundo penso, as duas qualidades mais fundamentais e, ao mesmo tempo, mais gerais, a existirem na aprendizagem são liberdade e res-

> ponsabilidade. Liberdade para dispor do tempo e liberdade de pensamento, que permitam ao estudante descontrair-se e expandir-se num ambiente estimulante; deixar-se envolver e ser capaz tanto de se dar quanto de atrair para si. O aluno deveria sentir-se responsável e assumir responsabilidade – para consigo mesmo, para com o seu campo de estudo; para aprender, para empenhar-se, para discutir o que faz e o que pensa, o que os outros fazem e pensam.

Suas afirmações encontram forte ressonância num seleto grupo de nove psicólogos que dedicaram quatro semanas à formulação dos princípios pelos quais se deveria orientar o ensino superior de Psicologia, no sentido de maior iniciativa para a pesquisa e para uma pesquisa de maior significação. Dizem eles:

> As atitudes, a independência de pensamento e a disposição de persistir nos próprios interesses e convicções, que caracterizam um bom trabalho de pesquisa, são, com frequência, os verdadeiros traços que levam o indivíduo a resistir ativamente às pressões que levam ao conformismo, a um dado padrão de estudo, à supremacia de certas áreas de conhecimento ou à aceitação de determinados modos de pensar. Em consequência, a imposição de padrões estandardizados pode muitas vezes influir na exclusão de pessoas dotadas de características convenientes para a pesquisa (*American Psychologist,* 1959, p. 173).

Assim, parece razoável acreditar que a confiança no aluno seria pressuposto muito mais sólido do que a presente atitude de suspeição que tem efeito definitivamente prejudicial à autoconfiança. MacKinnon estudando a capacidade inventiva de arquitetos relaciona os fatores na infância dessas pessoas que estão grandemente associados à sua atual criatividade (segundo o juízo dos seus colegas). O primeiro fator de sua formação é: "Um extraordinário respeito pela criança e confiança na sua aptidão para fazer o que lhe era adequado" (1963, p. 20).

Bem poderíamos tentar estender tal respeito e confiança aos nossos alunos dos cursos de pós-graduação.

Pressuposto implícito nº 2:

A capacidade para passar nos exames é o melhor critério de seleção do aluno e de julgamento da vocação profissional.

O melhor candidato a ser selecionado para a preparação como psicólogo é o que passou, anteriormente, nos exames. O estudante pós-universitário mais promissor é o que melhor se saiu nas provas de tal ou tal departamento.

Este pressuposto, implícito, ainda uma vez, na grande maioria dos departamentos, pesa, significativamente, na inscrição para entrada na universidade e na média das notas no processo de seleção dos candidatos. Leva também ao uso de medidas como as que vigoram no *Graduate Record Examination* e no *Miller Analogias Test*, e, ainda, à expectativa de que eles poderão prever o "êxito acadêmico", isto é, a aptidão de passar em cursos semelhantes aos médios. Leva, igualmente, é claro, ao uso dos exames como o critério primacial para determinar a tendência dos estudantes selecionados para o curso pós-universitário.

> Embora se evidencie que a aptidão para passar nos exames é habilidade útil e que tem seu lugar no treinamento profissional, quase certamente vai acentuar antes, a aprendizagem rotineira e a agilidade mental do que a originalidade de pensamento e a curiosidade científica, características que, afinal, são as mais válidas. Gilford salientou que a educação deu realce às aptidões nas áreas do pensamento, o da avaliação convergentes, a expensas do desenvolvimento do pensamento divergente. Tentamos ensinar os nossos alunos a darem respostas "corretas" que a nossa civilização nos ensinou serem corretas. Isso é pensamento convergente... Com exceção das artes, temos, em regra, desestimulado o desenvolvimento do pensamento divergente, de modo não intencional, porém efetivo. (1957, p. 19)

Da mesma forma, nos termos da pesquisa de Getzels e Jackson, verificar-se-ia que os nossos atuais métodos de seleção e de atribuição de valor situam-se mais em um QI alto do que na criatividade individual. É útil julgar os nossos usuais processos de avaliação à luz das observações daqueles autores, a respeito dos dois tipos de alunos:

> Parece-nos que a essência do bom desempenho dos nossos adolescentes dotados de criatividade reside na sua aptidão para produzir novas formas, para arriscar-se à associação de elementos que são tidos, de ordinário, como independentes ou dissemelhantes, para "se lançar em novas direções". O adolescente criativo afigurou-se-nos possuir a aptidão para se libertar do usual, para "divergir" do rotineiro. Pareceu-nos deleitar-se com o risco e a incerteza do desconhecido. Ao contrário, o adolescente de QI elevado afigurou-se-nos possuir, em alto grau, a aptidão e a necessidade de acomodar-se ao usual, de ser "canalizado e controlado" no sentido da resposta exata – a de costume. Pareceu-nos esquivar-se do risco e à incerteza do desconhecido e procurar o amparo e a segurança do conhecido (1963, p. 172).

O efeito desse segundo pressuposto é que os alunos, submetidos à seleção e avaliação para serem psicólogos, tendem a se distinguir antes pela capacidade de passar nos exames do que pelas qualidades que os indicariam como possíveis descobridores independentes de conhecimentos novos.

Pressuposto implícito nº 3:

Avaliação é educação, educação é avaliação.

É incrível a maneira como esse pressuposto absurdo acabou por se arraigar, completamente, no ensino superior dos Estados Unidos. Os exames tornaram-se o princípio e o fim da educação. São um meio de vida do universitário e dificilmente se poderia imaginar meio de vida mais idiota. O aluno de curso de pós-graduação de Psicologia, numa universidade tem de enfrentar os seguintes obstáculos à avaliação:

1) Exame de uma primeira língua estrangeira.
2) Exame de uma segunda língua estrangeira.
3) Seis horas de uma primeira prova de habilitação.
4) Seis horas de uma segunda prova de habilitação (ambas no primeiro ano de curso).
5) Três horas de prova de metodologia e de estatística.

6) Quatro horas de exame num determinado ponto essencial da Psicologia.

7) Duas horas de exame num ponto secundário.

8) Prova oral sobre a tese de mestrado.

9) Banca examinadora da proposta para Ph.D.

10) Banca examinadora da tese de Ph.D.

11) Defesa oral da tese Ph.D.

Uma vez que 10 a 50% dos que se submetem a tais provas malogram na primeira tentativa, o número real de exames feitos é consideravelmente maior do que o que indicamos acima. Compreende-se que a ansiedade sofrida na segunda tentativa é enormemente (às vezes insuportavelmente) maior. Além do mais, há um espaço tão grande entre esses exames, que, durante os quatro a sete anos do curso, a principal preocupação do aluno é com a próxima espada de Dâmocles suspensa sobre a sua carreira. Como a lista acima não é exaustiva, claro que esses exames principais não passam de um acréscimo às arguições, provas semestrais e finais feitas ao longo do curso.

É óbvio que o aluno não tem como adquirir o senso da total e independente liberdade que, evidentemente, é a base de uma atividade profissional criativa. Não surpreende que um universitário que abandonou o curso tenha escrito:

> Está bem que a faculdade imponha aos alunos certa dose pesada de trabalho acadêmico. Sei que eles sentem que têm que "dar duro". Mas, nesta universidade, nunca se chega ao ponto em que o aluno sinta que o "departamento agora, me dá apoio no meu esforço para graduar-me."

O modo como os exames invalidam uma verdadeira aprendizagem é indicado pelo aluno de outra universidade, o qual escreve:

> Muitos, quando fazem o exame, nunca estão certos do grau de aproveitamento em que se acham. A nota da prova depende de se descobrir ou não o ponto ou os pontos que correspondem ao modo de ver do professor. Na aula, você tem de sintonizar o espírito na frequência da onda de que se utiliza o professor. Você gostaria de entender o que ele quer dizer, na sua exposição, mas isso é dificultado pela

> tentativa de determinar o que é que ele vai exigir como resposta, no exame (Clark, 1962, p. 42).

Outro aluno, ainda de outra universidade, exprime um pouco da amargura que tal método suscita:

> Sai-se do curso sabendo um bocado do jargão e a maior parte das respostas. Percorrem-se as páginas do caderno de notas onde se registrou o que o professor disse e, no exame final, espera-se devolver-lhe a maior parte dos fatos importantes mencionados e das ideias básicas expostas. O professor quer e espera uma aceitação cega; quer de volta o que nos deu, não nos deixando a oportunidade de digerir e de reagir. Quase não há possibilidade de síntese. Exige-se do aluno que se conforme ao ponto de vista do professor e nenhuma recompensa é dada ao pensamento criativo e à reação individual à matéria. O tema em estudo apresenta-se em preto e branco, sob forma unidimensional. Ao escrever isto, sinto-me frustrado. É um sentimento de amargura, numa rebelião, um abafamento íntimo como o da água fervendo numa caldeira, sem uma brecha para libertar o vapor; é um vapor que queima.

Nos exames principais, o aluno, de regra, não tem o menor indício de qual será o objeto da prova. O exame versará, simplesmente, sobre Psicologia Geral, Psicologia Social, ou sobre outro campo. Mas, desde que o aluno sabe que as questões serão formuladas pelo professor X ou pelo professor Y, não perderá o seu tempo concentrando-se sobre o que é importante, para ele, em Psicologia Geral ou Psicologia Social. Focalizará em vez disso, os interesses e os preconceitos dos dois professores. Comentando esse aspecto, diz um aluno:

> Gasta-se tanto tempo para uma "segunda adivinhação" das questões que cairão na prova, que não se tem tempo para aprender o que se quer aprender.

Para que não se pense que essas são apenas extravagâncias de universitários imaturos, deixe-me acrescentar a citação de um cientista que recorda um pouco da sua experiência:

> Essa coerção teve, sobre mim, um efeito tão desencorajador, que, depois que fiz o exame final, a consideração de qualquer problema me repugnava, durante um ano inteiro.

Quem declarou isso foi Albert Einstein. Retrata muito bem o impacto de certo sistema de avaliação sobre um espírito sensível, inquiridor, criativo. Diz-se que afirmação menos comedida foi feita por outro cientista maduro, um notável astrônomo. Sustenta que verdadeiros avanços no conhecimento procedem de pessoas que fazem o que querem fazer. Todos sabem o que se dá com as crianças obrigadas a comer espinafre ou ruibarbo. Ocorre o mesmo com a aprendizagem compulsória. Os meninos dizem: "para o inferno com o espinafre". Embora eu não possa provar a autenticidade dessa afirmação, ela, certamente, exprime o mesmo ponto de vista sustentado pela maioria dos homens de ciência.

É difícil exagerar o dano causado a universitários promissores por esse pressuposto completamente falso de que eles só aprendem se forem ameaçados, constantemente, de um malogro catastrófico. Embora eu esteja certo de que a maioria dos professores de universidade negaria que sustentam tal pressuposto, todo o seu modo de proceder demonstra, claramente, que é esse o princípio operacional que orienta o seu trabalho.

Pressuposto implícito nº 4:

Exposição de matéria é igual a aprendizagem: o que é dado, na lição, é o que o aluno aprende.

Mal se pode imaginar, parece, que pessoas inteligentes sustentem semelhante pressuposto. Entretanto, observe-se, apenas, uma laboriosa e circunspecta comissão de professores de faculdade a discutir sobre os temas que se devem incluir no programa de um curso de pós-graduação de Psicologia: verificar-se-á que, na ideia que fazem do curso, aquilo que este "abrange" (bela expressão!) é o que é aprendido.

Eis a reação de um aluno depois de seguir, pela metade, um curso desses, cuidadosamente planejado:

> O pior de tudo, penso, é o fato de que pouquíssimos alunos acham que estão aprendendo alguma coisa, seja o que for. Quase todos sentem que se trata, apenas, de continuada idiotice do curso universitário, no qual tremenda quantidade de matéria é jogada em cima da gente, e de cada um se espera que regurgite a maior parte disso num exame, após o que se dará a impressão de haver aprendido alguma coisa. Poder-se-á, sem dúvida, ter adquirido algum conhecimento de certos fatos isolados sobre Psicologia, mas nenhum deles poderá ser integrado de modo coerente.

O pressuposto de que aprender é equivalente a ouvir uma exposição está intimamente vinculado ao anterior, segundo o qual educação é avaliação. Ambos se relacionam estreitamente ao pressuposto que se segue.

Pressuposto implícito nº 5:

Conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação.

Pensar-se-ia que a Psicologia, de todas as disciplinas científicas, fosse, com toda a probabilidade, a que menos haveria de sustentar esse pressuposto implícito. Coube aos psicólogos mostrar que a aprendizagem se realiza, antes de tudo, e significativamente, quando em relação direta com os propósitos e motivos individuais, dotados de sentido. Entretanto, a maioria dos departamentos de ensino superior parte da convicção de que há uma série de elementos fundamentais de construção da ciência psicológica que o estudante deve dominar em sequência, quer se adaptem ou não a seus interesses correntes.

Alguns dos melhores entendidos em Psicologia pensam diferentemente. A Conferência sobre Educação para a Pesquisa em Psicologia, antes mencionada, faz as importantes observações seguintes:

> Em Psicologia, o conhecimento de fatos é importante para a pesquisa. Não é fácil, porém, determinar a quantidade de tal conhecimento, a ser obtido num curso superior. Muito do conhecimento factual do cientista experimentado foi acumulado durante sua carreira e provavelmente não pode ser duplicado através do ensino explícito. Além disso, o tempo de que dispõe o estudante é, inevitavelmente, divido

entre matérias teóricas e experiência prática sobre os métodos e a arte da pesquisa. Por todas essas razões, insistimos em advertir contra a sobrecarga do programa de ensino superior com matérias de natureza substantiva, quer isso resulte de exigências do departamento quer da escolha do aluno (*American Psychologist,* 1959, p. 172).

Em geral, contestamos o pressuposto de que quanto mais preparação formal tenha a pessoa, para a pesquisa, tanto mais produtiva e criadora será esta. Especialmente, duvidamos de que quanto mais completo for o domínio da estatística e de outros instrumentos, por parte de uma pessoa, tanto mais eficaz será ela, em pesquisa; duvidamos de que ao maior conhecimento didático da literatura corresponda mais provável contribuição para tal conhecimento; duvidamos de que aumente continuamente o valor da teoria sobre pesquisa quando esta se torna mais formalizada e pormenorizada (*id., ib.* 1959, p. 170).

Creio ser pertinente observar que Harvard e certo número de outras escolas médicas importantes aboliram o curso pré-médico de nível secundário, exigência que se baseava na filosofia da "acumulação pedra sobre pedra". Harvard observou que, até o terceiro ano de Medicina, os que não haviam passado pelo pré-médico tinham aproveitamento bem melhor do que os que haviam feito esse curso, além de mostrarem maior largueza de vistas e serem alunos mais promissores.

Pressuposto implícito nº 6:

Conhecem-se verdades em Psicologia.

Em alguns departamentos com que tive contato, evidencia-se bem essa presunção de uma ortodoxia de conhecimento. Em outros, há maior receptividade para a divergência. Na medida em que exista um único ponto de vista aceitável, isso é o que pode haver de mais desastroso para uma ciência em desenvolvimento. Um estudante assim descreve a sua experiência:

Há uma ortodoxia, aqui (fala do ritual é do dogma do seu departamento, em termos que permitem identificá-lo). Aqui, não se faz outra coisa senão imitar o que "os mais velhos disseram. O resul-

tado é um "neoescolasticismo"; repetição inútil das Ideias e preconceitos da faculdade.

> Um procedimento utilizado, que me atingiu mais fortemente na primeira aula, é o que eu chamo "método de estudar através de citações", um gotejar de nomes desse ou daquele participante de certas espécies de pesquisa, já aprovadas. É comportamento bem calculado para contar com o apoio da faculdade; serve à finalidade de eliminar o esforço de pensar, por parte de quem cita, e liquida, efetivamente, qualquer argumento contrário. Enquanto o apelo às descobertas por pesquisa pode ter valor se não se tornar, por si próprio, autoritário, é indicativo da mentalidade estreita do departamento que apenas certos ramos da pesquisa sejam merecedores de citação... Aprende-se aqui, rapidamente, o que esperam de nós.

Não há por que tratar o assunto com ironia. Muitas vezes, professores de faculdade criticam o dogmatismo, embora, no seu comportamento, o exibam, em alto grau. Não raro, a ortodoxia refere-se ao método e são os "verdadeiros métodos" de Psicologia científica que se consideram imutáveis. De qualquer modo, quando ocorrem, no departamento, atitudes como as que descrevemos, o ambiente é contrário a todo esforço cientifico autêntico. Daí só pode resultar uma pseudociência.

Pressuposto implícito n° 7:

Método é ciência.

Eis um pressuposto que se acha muito difundido, sobretudo na Psicologia norte-americana. Um procedimento rigoroso é frequentemente considerado (a julgar-se pelo comportamento das faculdades) muito mais importante do que as ideias que se pretende investigar. Estatísticas meticulosas e um requintado plano de pesquisa parecem ter maior peso que observações significativas sobre problemas importantes.

Ainda uma vez, quando cientistas proeminentes no campo da Psicologia se reúnem para discutir a instrução superior, rejeitam resolutamente tal pressuposto:

A educação para a pesquisa deve fazer mais do que desenvolver a competência para planejar, executar e interpretar estudos experimentais ou outros. O desenvolvimento de tal competência é importante; muito mais importante, porém, é o desenvolvimento da criatividade individual – da aptidão para descobrir novas relações, para reformular ou sistematizar fatos conhecidos, para arquitetar novas técnicas e novas vias de acesso aos problemas (*American Psychologist,* 1959, p. 170).

Pressuposto implícito nº 8:

Aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos.

Alguns dos pressupostos mencionados antes evidenciam que muitos departamentos atuam na convicção de que o aluno que absorve e depois devolve, no exame, o que aprendeu, antecipa êxito futuro em que se pode apostar. De minha parte, entretanto, não conheço estudos a respeito, capazes de dar apoio a tal suposição. Anne Roe, após trabalhar amplamente num estudo sobre cientistas de realce, concluiu que alguns dos fatores que, no nosso sistema educacional, afetam os alunos, de modo adverso no seu desenvolvimento como cientistas, são os que se seguem:

1. Valorização insuficiente da atitude de "resolução de problemas", na escola.
2. A tendência geral dos professores de depreciar violentamente as ideias "selvagens" ou "tolas".
3. A restrição à curiosidade (1963).

Semelhantemente, numa bem fundamentada investigação feita em centenas de cursos superiores, Thistlethwaite (1963) mostra que vigorosas discussões, em aula, e flexibilidade de currículo se associam, significativamente, com o número de doutorandos em ciências sociais, produzidos por estes cursos em relação ao número de matrículas. Muito interessante é o fato de que os mesmos elementos estão negativamente associados ao número de doutorandos em ciências naturais. Eis um assunto que merece estudo posterior.

MacKinnon acentuou no seu extenso trabalho de investigação sobre criatividade, um fato a que não se tem dado a devida atenção. Diz ele:

> ...*ledge*, o segundo elemento da palavra *knowledge* (conhecimento), significa esporte. O conhecimento resulta de um jogo com o que se conhece, isto é, com os nossos fatos. Pessoa instruída na ciência não é, como nos habituamos, tantas vezes, a pensar, apenas aquela que acumulou fatos, mas, antes, a que tem a capacidade de jogar com o que conhece, dando rédeas à imaginação, criativamente, para mudar o seu mundo de aparências fenomenais num mundo de sínteses científicas (1963, p. 23).

Penso saber o que aconteceria, na maioria dos departamentos, ao estudante que desse "rédeas à sua imaginação criadora!"

No entanto, quando se ensinam os alunos a proferir juízos sobre ideias e se lhes proporcionam estímulos, numa atmosfera de liberdade, para produzir ideias, ainda que pareçam as mais desarrazoadas, verificar-se-á que realmente produzem ideias para solução de problemas, em maior quantidade e de melhor qualidade do que os grupos controlados, como ficou demonstrado na pesquisa de Parnes e Meadow (1963).

A meu ver, na nossa insegurança profissional, atribuímos enorme importância à expulsão de cientistas "cabeçudos" e à punição severa de toda abertura sensível, especulativa, "esportiva", que é a essência do verdadeiro cientista. Quais os departamentos de Psicologia, do conhecimento do leitor, que estariam dispostos a dar valor àquelas qualidades entre os seus alunos?

> Alunos "invulgarmente apreciadores dos elementos não-racionais, instintivos, da sua natureza; que se fazem notar pelo seu profundo empenho na busca do significado estético e filosófico de toda experiência" (Taylor e Barrou, 1963, p. 386).
>
> Alunos "que se abrem para os seus próprios sentimentos e emoções, para seus interesses estéticos e para uma consciência sensível de si mesmos e dos outros" (Mackinnon, 1963, p. 36).

As afirmações acima resumem características objetivas de jovens cientistas de valor e de profissionais eminentemente criado-

res. São, contudo, o tipo de qualidades pessoais que muitos psicólogos temem existirem neles próprios e nos seus alunos.

Pressuposto implícito nº 9:

"Depurar" a maioria dos alunos é método satisfatório de produzir cientistas e clínicos.

Parece-me um escandaloso desperdício do potencial humano o fato de que, dos universitários cuidadosamente selecionados, que recebemos nos nossos cursos, só uma proporção mínima consegue seu Ph.D. Denota atitude irresponsável da nossa disciplina a circunstância de que, em sua maior parte, os departamentos não têm a menor ideia da porcentagem dos seus alunos que obtêm Ph.D. Ocorre que, em departamentos afortunados, um entre dois alunos tem êxito. Em alguns departamentos, só um em cinco, ou mesmo um em sete, dos que iniciam o curso, logram, realmente, obter o título. Usualmente, considera-se que isso evidencia que o departamento mantém "altos padrões". Não sei de nenhum outro campo de trabalho em que se toma tal atitude. Em Medicina, já se reconheceu, há muito, que, quando se seleciona um grupo de alunos talentosos, esse potencial há de conservar-se no exercício da profissão. A falta de êxito é tida mais como reflexo da Escola de Medicina que do aluno. Também a Indústria considera que deve conservar o potencial humano de talento. Mas em Psicologia, não é assim.

O lastimável desgaste mencionado acima ocorre, em parte, porque os alunos falham diante de algumas das numerosas barreiras de avaliação descritas antes e são eliminados do curso ou perdem o estimulo de continuá-lo. Mas ocorre também, em grande parte, porque os alunos possuidores de certa tendência à originalidade ficam desencantados com a esterilidade de um programa que se baseia nos pressupostos esboçados nestas páginas e se transferem para outros campos de estudo. A observação de tais ocorrências reforça a minha convicção de que, entre os alunos que abandonam os nossos

departamentos de Psicologia, poder-se-iam encontrar, a um tempo, os menos e os mais promissores do nosso futuro potencial de psicólogos. Nenhum sistema de avaliação contínua depura alguns dos menos competentes ou dos menos inteligentes. Tende, ao contrário, a eliminar, definitivamente, os mais singulares e criativos dos nossos alunos, que simplesmente se recusam, como dizem eles, a "suportar todo esse Mickey Mouse."

De modo geral, parece que a maior parte dos departamentos se satisfaz bastante com um processo de depuração que desperdiça a grande maioria (de 50 a 85 por cento) dos alunos de curso superior, tão cuidadosamente selecionados. A ideia de que é responsabilidade da profissão aumentar o número de psicólogos, tirados entre os alunos mais talentosos, mal entra em nossa cabeça. Na minha opinião, o fato de um estudante deixar um departamento deve ser considerado como possível malogro do próprio departamento na seleção, no ensino, no relacionamento faculdade-aluno, ou na criação de um estimulante clima profissional e científico. Tal fato deveria ser estudado, em todos os seus ângulos, a fim de corrigir as deficiências. A indústria tem tentado fazê-lo através de entrevistas com os que se dispõem a abandonar a empresa (*exit interviews*]). A Psicologia deveria fazer coisa semelhante.

Pressuposto implícito nº 10:

Os alunos são melhor considerados como objeto manipuláveis, não como pessoas.

Em certo número de departamentos, o relacionamento faculdade – aluno é, sem dúvida, remoto e impessoal. Isso parece decorrer de duas causas. Em primeiro lugar, a atual filosofia ultrabehaviorista, subjacente à Psicologia de hoje, tende a ver todos os indivíduos simplesmente como máquinas manejáveis por meio de prêmio e castigo. Os alunos são tratados na mesma base. E como não querem ser tidos como objetos, o efeito nítido é o moral baixo. Chegam até a se tratarem uns aos outros da mesma

forma. Em alguns departamentos, onde se dá excessivo realce à avaliação, o aluno A não dará ajuda ao seu colega B, porque qualquer progresso de B automaticamente coloca A em ponto mais baixo "na curva". Parece um tipo de atitude viciosa por parte de quem se espera venha a ser, mais tarde, membro de uma equipe científica ou profissional.

Há outro fator, que explica o caráter remoto do relacionamento faculdade-aluno. É que se torna quase impossível aproximar-se do aluno, quando o relacionamento fundamental, com ele, é o de um juiz e avaliador. É o que sugere um estudante que descreve o relacionamento faculdade-aluno, na sua universidade:

> Vejo... professores a se esconderem atrás de uma máscara de objetividade impessoal, "científica", para evitar o risco de se envolverem pessoalmente num relacionamento interpessoal e, talvez, desgostosos com a tarefa de avaliação que eles próprios se impuseram.

Há exemplos de professores que armam um "duplo laço" para o aluno, transmitindo-lhe mensagem contraditória. Seria como se algum deles dissesse: "Seja benvindo a um relacionamento interpessoal caloroso e íntimo – e quando você vier com excessiva intimidade eu o castigarei com uma nota ruim." A analogia com os pais de esquizofrênicos é dolorosamente clara.

Ainda uma vez, é a evidência bem fundada que contradiz o décimo pressuposto. Thistlethwaite, em estudo já mencionado, verificou que "a informalidade e o calor dos contatos estudante-faculdade", na instituição, relacionam-se, significativamente, com a média de aproveitamento dos Ph.D. em Ciências Naturais, assim como em Artes. Humanidades e Ciências Sociais (1963). A Psicologia pode pôr em risco o próprio futuro pela sua insistência em que o indivíduo não é mais do que simples máquina.

CRONOLOGIA

1902 - Carl Ransom Rogers nasceu em 8 de janeiro, em Oak Park , Ilinois, EUA. Era de família protestante, em que os valores tradicionais e religiosos, juntamente com o incentivo ao trabalho duro, eram amplamente cultivados.

1924 - Graduou-se na Universidade de Wisconsin. Após ter obtido a licenciatura em História, matriculou-se no Seminário da União Teológica, em Nova Iorque. Não tendo aceitado ajuda financeira do pai, trabalhou inicialmente em instituições eclesiásticas no ensino religioso para poder sustentar economicamente a família, pois havia se casado e tinha já dois filhos. Nesta instituição frequenta cursos na faculdade de psicologia, tendo contatos com psicólogos como Goodwin Watson e William Kilpatrick, que muito o impressionaram. Tomou consciência de que não tinha vocação para o ministério pastoral, apesar de ter realizado estágio como pastor substituto numa das paróquias da cidade de Vermont. Transferiu-se para o Teachers' College da Universidade de Columbia, para frequentar o curso de psicologia clínica e psicopedagogia. Recebeu aí grande influência da filosofia de John Dewey. Essa filosofia terá um grande impacto na evolução das suas ideias. Foi aí que obteve os títulos de Mestre (1928) e de Doutor (1931).

1926 - Conseguiu um lugar de interno no Instituto de Aconselhamento *(guidance)* Infantil, recém-criado pelo Fundo Comunitário de Nova Iorque. Ocorre aí uma de suas primeiras desavenças com os psiquiatras, pois a instituição queria pagar-lhe não o valor do contrato, mas a metade, pelo fato de ser psicólogo. Conseguiu, porém, ser pago em igualdade com os psiquiatras.

1929 - Teve início seu trabalho de doze anos como diretor do Centro de Observação e Orientação Infantil da Sociedade para a Prevenção da Crueldade sobre as Crianças, em Rochester. Entrou em contato com Otto Rank, que muito o marcou pela sua prática terapêutica mais do que pelas suas teorias. Recebeu um grande impacto da obra de Jessie Taft, *The Dynamics of Therapy in a Controlled Relationship*, publicada em 1933. Progressiva-

mente, Rogers abandonou uma orientação diretiva ou interpretativa, optando por uma perspectiva mais pragmática de escuta dos clientes, numa posição que antecipou o que mais tarde denominará de Orientação Não Diretiva em terapia.

1935 - Começou a trabalhar no Teachers' College, no qual lecionou por vários anos nos departamentos de sociologia e psicopedagogia. Só muito mais tarde, perto de deixar Rochester, o departamento de psicologia o reconhecerá como psicólogo e como docente. Em 1938, quando se trata de escolher um diretor para o centro em que trabalhava e que se expandira, apesar de todos estarem satisfeitos com o trabalho que desenvolvia, propunham para o cargo de diretor um psiquiatra. Rogers enfrenta essa luta e é nomeado o primeiro diretor do novo Centro de Aconselhamento de Rochester. Foi nesse período que começou a cultivar suas novas ideias, tendo desenvolvido novas formas de pensar a prática psicoterapêutica: muito diferentes das abordagens acadêmicas convencionais. Recebeu críticas e contestações ao que propunha.

1939 - Publicou o seu primeiro livro: *O tratamento clínico da criança-problema*. Expôs, aí, o essencial das suas reflexões e pesquisas realizadas até aquele momento. Passa a ser mais conhecido como psicólogo clínico. Foi convidado para atuar como professor catedrático da Universidade do Estado de Ohio, ficando sob sua responsabilidade a cadeira de "Técnicas de Psicoterapia". Apresentou sua abordagem terapêutica como "as novas" ou "mais recentes terapias", por oposição às "antigas". Introduziu o ensino e a prática da psicoterapia e, também, procedimentos de supervisão e a utilização da gravação integral das entrevistas e de tratamentos completos, como parte da metodologia de investigação sobre os processos terapêuticos. Um ponto alto de reações e, por conseguinte, de ampliação de sua tomada de consciência, ocorreu quando de uma conferência ("Novos conceitos em psicoterapia") na Universidade de Minnesota, a 11 de dezembro de 1940. Nela afirmava, entre outras coisas, que "o alvo da nova terapia não é resolver um problema particular, mas ajudar o indivíduo a crescer, de maneira que ele possa fazer face, de uma maneira mais bem integrada, ao problema atual e aos problemas que mais tarde apareçam (...); ela baseia-se muito mais na tendência individual para o crescimento, saúde e adaptação...". Afirmava, ainda, que "esta nova terapia põe mais ênfase nos elementos emocionais, nos aspectos emocionais da situação, do que nos aspectos intelectuais..." E mais: "esta nova terapia dá maior ênfase à situação imediata do que ao passado do indivíduo..."

1942 - Publicou o livro *Aconselhamento e psicoterapia,* grande sucesso no meio profissional, ainda que pouco mencionado na grande imprensa.

1945 - Tornou-se professor de Psicologia na Universidade de Chicago e secretário executivo do Centro de Aconselhamento Terapêutico. Aí, elaborou e definiu seu método de terapia centrada no cliente.

1949 - Ocupou a cátedra de Psicologia da Universidade de Ohio.

1945-1957 - Nesse período, publicou extensa bibliografia, na qual deve ser salientado o livro *Terapia centrada no cliente,* ponto alto de suas reflexões na área.

1957 - Publicou um dos seus mais importantes artigos: As condições necessárias e suficientes para mudança terapêutica da personalidade. Passou a ensinar na Universidade de Winconsin, onde permaneceu até 1963.

1961 - Publicou o livro *Tornar-se pessoa,* que rapidamente se tornou um *best-seller* mundial.

1964 - Passou a participar do Centro de Estudos da Pessoa, em La Jolla, Califórnia, entrando em contato com outros teóricos humanistas, como Maslow, e filósofos, como Buber e outros.

1966 - Um fato curioso ocorreu: em um filme, *Journey into Self,* produzido por Bill McGaw, que é premiado com o Oscar de documentário de longa duração, é apresentado, na íntegra, uma sessão de grupo de encontro facilitada por Carl Rogers.

1967 - Publicou o livro *A relação terapêutica e o seu impacto*. Dirigiu, de maneira enfática, a atenção para o campo da educação, propondo uma pedagogia experiencial e centrada no aluno. Essas suas ideias são apresentadas em um grande número de trabalhos de pesquisa, que se encontram parcialmente reunidos em dois importantes livros: *Liberdade para aprender,* publicado em 1969, e *Liberdade para aprender nos anos oitenta,* publicado em 1983. O essencial das suas ideias no campo educacional consiste na afirmação de que os alunos aprendem melhor, são mais assíduos, mais criativos e mais capazes de solucionar problemas quando os professores proporcionam o clima humano e de facilitação que ele propõe.

1970 - O livro *Grupos de encontro* é publicado.

1977 - Publicou ainda *Poder pessoal.*

1980 - Publicou *Um jeito de ser*. Neste livro, Rogers acentua suas posições contrárias a todo tipo de relações autoritárias de poder na família, na escola e na sociedade e propõe em seu lugar um modelo de relacionamento voltado à compreensão da pessoa e do existir a partir da confiança.

1987 - Em 4 de fevereiro, faleceu Rogers, aos 85 anos de idade, em La Jolla, tendo trabalhado intensamente até esta data.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Carl Rogers

ROGERS, C.R. *Client-Centered Therapy*: its current practice, implications, and theory. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1951.

______. *Counseling and Psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1942.

______. *Freedom to Learn:* a view of what education might become. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969.

______. *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1983.

______. The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* Washington, DC, n. 21, pp. 95-103, 1957.

______. Significant Learning in Therapy and in Education. *Educational Leadership,* Alexandria, VA, n. 16, pp. 232-242, 1959.

Obras sobre Carl Rogers

ASPY, D. N.; ROEBUCK, F. N. Carl Rogers' Contributions to Education. *Person Centered Review,* Newbury Park, CA, v. 3, n. 1, pp. 10-18, 1988.

______ ; ______. From Humane Ideas to Humane Technology and Back Again Many Times. *Education,* Mobile, AL, v. 95, n. 2, pp. 163-171, 1974.

BOWEN, A. J. Carl Rogers' View on Education. *American Journal of Occupational Therapy,* Rockville, MD, v. 28, n. 4, pp. 220-221, 1974.

BODOIN, N.; PIKUNAS, J. Affective Learning and Content Achievement in Grades Three and Four. *The Journal of Educational Research,* Washington, DC, v. 70, n. 5, pp. 235-237, 1977.

BRUENING, W. H. *Curriculum Development:* a philosophical model. [ERIC microfiche: ED 152673], 1975. (mimeo).

FREDERICK, E. C. Why Teach Anyone to Read ? Toward a person-centered view of reading instruction . *Person Centered Review,* Newbury Park, CA, v. 3, n.1, pp. 50-58, 1988.

FREIBERG, H. J. Carl Rogers' Philosophy and Current Educational Research Findings. *Person Centered Review*, v. 3, n. 1, pp. 30-40, 1988.

HENRY, P. L. Training Teachers for One-to-One Pupil/teacher Encounters . *College Student Journal,* Mobile, AL, v. 9, n. 2, pp. 179-191, 1975.

IVIE, S. D. A Romantic in Our Time. *Person Centered Review,* Newbury Park, CA, v. 3, n. 1, pp. 19-29, 1988.

LUNSORD, A. A. Aristotelian vs. Rogerian Argument: a Reassessment . *College Composition and Communication,* Urbana, IL, v. 30, n. 2, pp. 146-151, 1979.

MARI-MOLLA, R. Desarrollo de Actitudes en los Alumnos. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas,* Valença, Espanha, v. 16, n. 31, pp. 35-44, 1985.

PATTERSON, C. H. *Insights about Persons:* psychological foundations of humanistic and affective education. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1977.

PERETTI, A. de. *Les contradictions de la culture et de la pédagogie.* Paris: Editions de l'Epi, 1969. 298p.

______. Carl Rogers et la non-directivité. *Information Psychologique,* Bruxelas, n. 48, pp. 3-13, 1972.

PUENTE, M. de la. *Carl Rogers:* de la psychothérapie à l'enseignement. Paris: Editions de l'Epi, 1970. 373p.

ROSCOE, B.; PETERSON, K. L. Teacher and Situational characteristics which Enhance Learning and Development. *College Student Journal,* Mobile, AL, v. 16, n. 4, pp. 389-394, 1982.

RYAN, E. R. Education: an Exchange of Ideas among Three Humanistic Psychologists. *Journal of Humanistic education and Development,* Alexandria, VA, v. 30, n. 4, pp. 178-191, 1992.

SHAW, S. M. Teachers in Transition: the need for freedom within. *Education,* Mobile, AL, v. 95, n. 2, pp. 140-144, 1974.

TAUSCH, R.; TAUSCH, A. *Erziehungspsychologie:* begegnung von person zu person. Gottingen: Hogrefe, 1977. 427p.

THACKER, J. Freedom to Learn. *Educational and Child Psychology,* Leicester, RU, v. 5, n. 4, pp. 73-77, 1988.

Obras de Carl Rogers em português

ROGERS, C. R. *Grupos de encontro.* Lisboa: Moraes Editores, 1986.

_____. *Um jeito de ser.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1983.

_____. *Liberdade para aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

_____. *Liberdade de aprender em nossa década*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas,1986.

_____. *Liberdade para aprender nos anos oitenta*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Manual de Counselling*. Lisboa: Encontro, 2000.

_____. *Novas formas de amor*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1990.

_____. *Psicoterapia e consulta psicológica*. Lisboa: Moraes Editores, 1974.

_____. *Terapia centrada no paciente*. Lisboa: Moraes Editores, 1974.

_____. *Terapia centrada no cliente*. Lisboa: Ediual, 2004.

_____. *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores, 1984.

______. *O Tratamento clínico da criança problema*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1994.

______. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

______; BOWEN, M.; SANTOS, A. *Quando fala o coração*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

______; KINGET, G. *Psicoterapia e relações humanas:* teoria e prática da terapia não diretiva. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

______; ROSENBERG, R. *A Pessoa como centro*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1977.

______; STEVENS, B. *De pessoa para pessoa*. São Paulo: Pioneira, 1987.

______; WOOD, J. *Abordagem centrada na pessoa*. Vitória: Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida, Universidade Federal do Espírito Santo, 1994.

Obras sobre Carl Rogers em português

BRODLEY, B. T. O conceito de tendência atualizante na teoria centrada no cliente: a pessoa como centro. *Revista de Estudos Rogerianos*, n. 2, 1998.

GOBBI, S. L.; MISSEL, S. T. (org.). *Abordagem centrada na pessoa*: vocabulário e noções básicas. Porto Alegre: Editora Universitária Unisul, 1998.

HIPÓLITO, J. Abordagem centrada e a pedagogia. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicoterapia Centrada na Pessoa e Counseling, [s.d.].

PUENTE, M. de la. O método do contrato de estudo em situação escolar. *Didática,* Marília, Brasil, v. 18, pp. 47-54, 1982.

RASKIN, N. O desenvolvimento da terapia não diretiva: a pessoa como centro. *Revista de Estudos Rogerianos*, n. 1, mai. 1998.